

Wilbers, Karl

Wirtschaftsunterricht gestalten. Toolbox

2. überarbeitete Auflage

Berlin : epubli 2014, 252 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wilbers, Karl: Wirtschaftsunterricht gestalten. Toolbox. Berlin : epubli 2014, 252 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84215 - DOI: 10.25656/01:8421

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84215>

<https://doi.org/10.25656/01:8421>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wilbers

Wirtschaftsunterricht gestalten

Toolbox, 2. Auflage



Wilbers

Wirtschaftsunterricht gestalten

Toolbox

2. Auflage

Karl Wilbers

Wirtschaftsunterricht gestalten

Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge

Toolbox

2. Auflage

Dieses Buch und ergänzende Materialien und Informationen sowie Möglichkeiten zur Interaktion stehen kostenlos bereit auf:



www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de

Das Buch wird ergänzt um ein Lehrbuch. Die Printversion ist im Buchhandel erhältlich.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© **Karl Wilbers, 2014.** Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:



- **Namensnennung** — Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
- **Keine kommerzielle Nutzung** — Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- **Keine Bearbeitung** — Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Das Werk ist über die Webseite **www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de** verfügbar. Außerdem ist es in den Repositorien peDOCS und OPUS aufgenommen. **peDOCS** (<http://www.pedocs.de>) bündelt elektronische Volltexte der Bildungsforschung und stellt diese entsprechend der Berliner Erklärung für kostenfreien Zugang zu wissenschaftlicher Information zur Verfügung. **OPUS Erlangen-Nürnberg** (<http://www.opus.ub.uni-erlangen.de>) ist der Dokumentenserver der Universität Erlangen-Nürnberg. OPUS ermöglicht den freien Zugang zu wissenschaftlichen Dokumenten der Universität Erlangen-Nürnberg. Mehr Infos unter <http://open-access.net>



Bilder: Linkes Coverbild Photo ID 166641 von boing, photocase.com; Rechtes Coverbild Copyright Photo ID 54216676. © Minerva Studio, Fotolia.com.

Umschlaggestaltung: Florian Bergelehner und Wolfgang Lehner auf Basis einer Vorlage von Referat M1 Marketing der FAU

Autor:

Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de | www.wirtschaftspaedagogik.de



Druck und Verlag: epubli GmbH, Berlin, www.epubli.de
ISBN 978-3-8442-6808-9

Übersicht über die Tools

1	Übersichten und Karten: Die thematischen Strukturen des Lehrbuchs als Studienhilfen	7
1.1	Übersicht: Modell der Gestaltung von Wirtschaftsunterricht	8
1.2	Karte: Modell der Gestaltung von Wirtschaftsunterricht	9
1.3	Übersicht: Lehr- und Lernprozess	10
1.4	Übersicht: Curriculare Prinzipien des Wirtschaftsunterrichts	11
1.5	Karte: Curriculare Prinzipien des Wirtschaftsunterrichts:	12
1.6	Karte: Planungshilfen des Wirtschaftsunterrichts	13
1.7	Karte: Methoden des Wirtschaftsunterrichts	14
1.8	Karte: Inklusion und Wirtschaftsunterricht gestalten	15
1.9	Karte: Bedingungen des Wirtschaftsunterrichts	16
1.10	Karte: Entwicklungen im Jugendalter	17
1.11	Karte: Wirtschaftsunterricht: Kompetenz der Lehrkraft	18
1.12	Karte: Als Lehrkraft fit bleiben	19
1.13	Übersicht: Traditionelles vs. handlungsorientiertes Unterrichtskonzept	20
1.14	Übersicht: Vier Perspektiven auf Lernen und Motivation	21
1.15	Übersicht: Zyklus der Kompetenzorientierung	22
2	GAL-Schemata: Gliederungen, Aktivitäten und Leitfragen zur Gestaltung des Wirtschaftsunterrichts	23
2.1	GAL-Schema „Idee (für den Unterricht) entwickeln“	24
2.2	GAL-Schema „Makrodidaktische Planung“: Überblick	25
2.3	GAL-Schema „Makrodidaktische Planung“	26
2.4	GAL-Schema „Mikrodidaktische Planung“: Erweitertes Deckblatt des Unterrichtsentwurfs	31
2.5	GAL-Schema „Mikrodidaktische Planung“: Überblick	32
2.6	GAL-Schema „Mikrodidaktische Planung“	33
2.7	GAL-Schema „Evaluieren & Revidieren“	37
3	Beispiele, Checklisten, Vorlagen und Kriterienkataloge zu den GAL-Schemata	39
3.1	Idee entwickeln: Didaktischer Auftrag: Vorlage	40
3.2	Makrodidaktische Planung: Didaktische Jahresplanung: Beispiel	41
3.3	Makrodidaktische Planung: Fachorientierter Verteilungsplan: Vorlage	42
3.4	Makrodidaktische Planung: Kompetenzorientierter Verteilungsplan: Vorlage	43
3.5	Makrodidaktische Planung: Lernsituationsorientierter Verteilungsplan: Vorlage	44
3.6	Makrodidaktische Planung: Kombinierte Verteilungsplan: Vorlage	45
3.7	Makrodidaktische Planung: Binnendifferenzierter Verteilungsplan: Vorlage	46
3.8	Makrodidaktische Planung: Checkliste makrodidaktische Planungselemente	47
3.9	Makrodidaktische Planung: Checkliste Teamvereinbarungen	48
3.10	Makrodidaktische Planung: Modellunternehmen: Vorlage	50
3.11	Makrodidaktische Planung: Kriterienkatalog	51
3.12	Mikrodidaktische Planung: Unterrichtsentwurf: Beispiel	52
3.13	Mikrodidaktische Planung: Verlaufsplan: Beispiel	53
3.14	Mikrodidaktische Planung: Verlaufsplan: Vorlage	54
3.15	Mikrodidaktische Planung: Unterrichtsentwurf: Kriterienraster	55

4	Kompetenzorientierung	59
4.1	Zyklus der Kompetenzorientierung	60
4.2	Kompetenzmodelle: Hier zugrunde gelegtes Kompetenzstrukturmodell	61
4.3	Kompetenzmodelle: Übersicht über Teilmodelle eines Kompetenzmodells	62
4.4	Kompetenzmodelle: Kompetenzraster (rubric): Vorlage	63
4.5	Kompetenzmodelle: Kompetenzpräzisierungsmatrix: Vorlage	64
4.6	Kompetenzmodelle: DQR-Kompetenzmatrix	65
4.7	Kompetenzmodelle: DQR-Kompetenzniveaumodell mit Abschlüssen (Beispiele)	68
4.8	Kompetenzmodelle: Kompetenzstrukturmodell „Kriterien der Ausbildungsreife“	69
4.9	Kompetenzmodelle: Fachübergreifende Kompetenzen an berufsbildenden Schulen in Österreich	72
4.10	Kompetenzmodelle: Fachübergreifende Kompetenzen in der kaufmännischen Grundausbildung in der Schweiz	74
4.11	Kompetenzmodelle: Modell multipler Intelligenzen	75
4.12	Einzelne Kompetenzdimensionen: Lernkompetenz: Kriterienkatalog	76
4.13	Einzelne Kompetenzdimensionen: Kritisches Denken: Kriterienraster	77
4.14	Einzelne Kompetenzdimensionen: Lernkompetenz: Fragebogen	79
4.15	Einzelne Kompetenzdimensionen: Lernkompetenz: Auswertung des Fragebogens	82
4.16	Einzelne Kompetenzdimensionen: Lernkompetenz: Fragebogen (Wirtschaftsschulvariante)	83
4.17	Einzelne Kompetenzdimensionen: Lernkompetenz: Auswertung des Fragebogens (Wirtschaftsschulvariante)	86
4.18	Einzelne Kompetenzdimensionen: Sozialkompetenz: Kriterienkatalog	87
4.19	Einzelne Kompetenzdimensionen: Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg	88
4.20	Einzelne Kompetenzdimensionen: Selbstkompetenz: Kriterienkatalog	89
4.21	Einzelne Kompetenzdimensionen: (Berufs-)Sprachliche Kompetenz: Kompetenzraster	90
4.22	Analyse der Lernausgangslage: Klassenprofil: Vorlage	91
4.23	Analyse der Lernausgangslage: Klassenbild der Kompetenzen: Vorlage I	93
4.24	Analyse der Lernausgangslage: Klassenbild der Kompetenzen: Vorlage II	94
4.25	Analyse der Lernausgangslage: Klassenbild der Kompetenzen: Variante III	95
4.26	Analyse der Lernausgangslage: Profil Schüler(in): Vorlage	96
5	Tools zur curricularen Analyse	99
5.1	Planungshilfen: Checkliste	100
5.2	Lernziele: Taxonomie für kognitive Lernziele: Detailbeschreibung	101
5.3	Lernziele: Kriterienkatalog	102
5.4	Lernziele im kognitiven Bereich: Formulierungshilfe	103
5.5	Lernziele im affektiven Bereich: Formulierungshilfe	104
5.6	Lernziele im berufsmotorische Lernziele: Übersicht	105
6	Bedingungsanalyse: Lernende & Klasse	107
6.1	Bedingungen des Wirtschaftsunterrichts: Übersicht	108
6.2	Klassenklima: Grobmessung Version Klassenleitung: Kopiervorlage	109
6.3	Klassenklima: Grobmessung Version Fachlehrkraft: Kopiervorlage	110
6.4	Klassenklima: Feinmessung: Kopiervorlage	111
6.5	Klassenregeln: Erfassung (Vorlage)	112
6.6	Klassenführung: Kriterienkatalog für Klassenregeln	113
6.7	Klassenführung: Lernauftrag für einen Trainingsraum	114

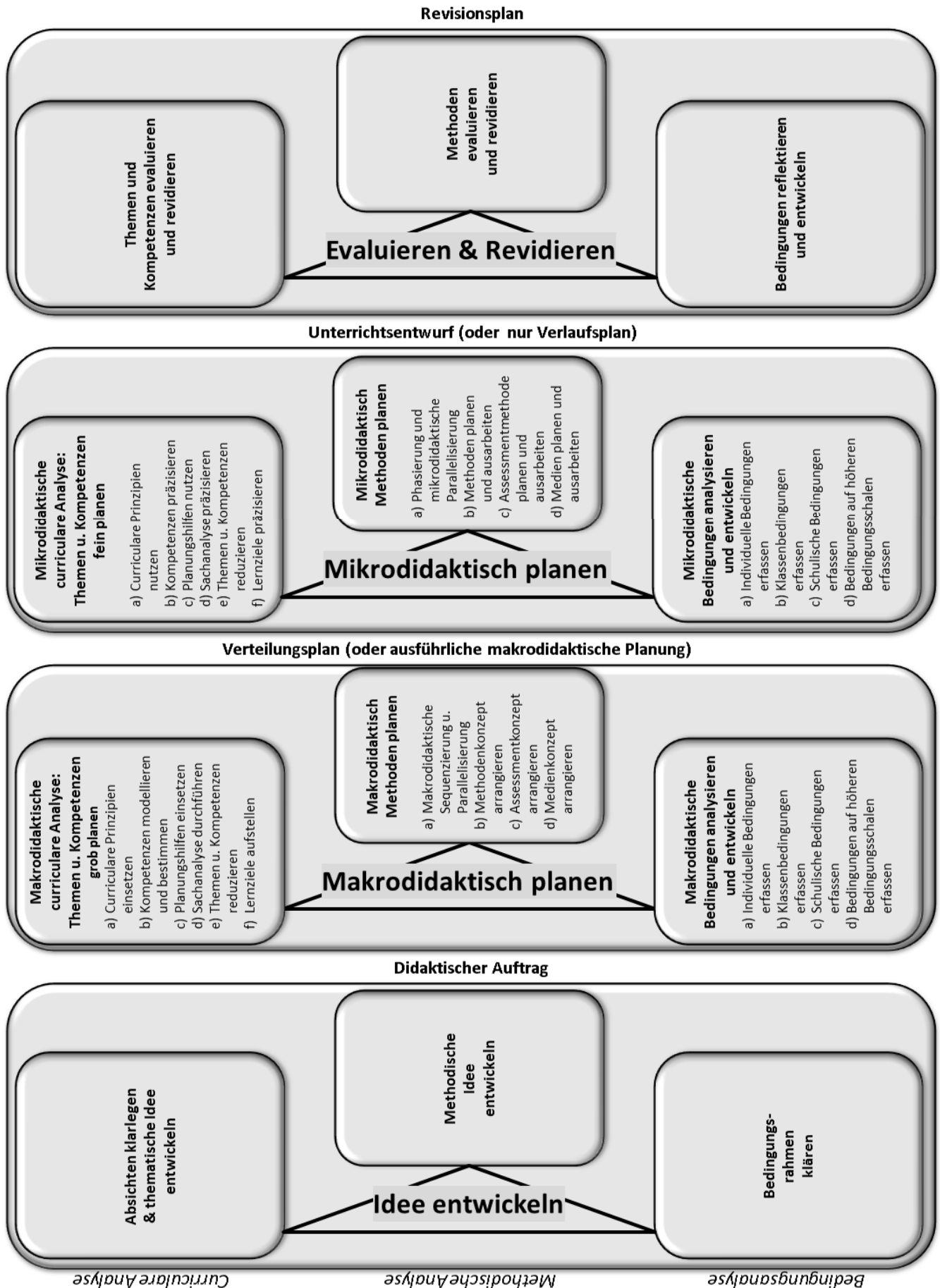
6.8	Klassenführung: Verspätungsformular	116
6.9	Entwicklungsphasen: Detailbeschreibung	117
6.10	Externe Hilfe: Vorlage	118
6.11	Bin ich süchtig? Eine Selbsteinschätzung zu Computerspielen	119
7	Bedingungsanalyse: Schule & höhere Schalen.....	121
7.1	Vorbereitung eines Kennlertreffs an einer Schule: Vorlage	122
7.2	Einschätzung der pädagogischen Führung: Kriterienkatalog	124
7.3	Einschätzung der pädagogischen Führung (MLQ): Item- und Skalenliste	125
7.4	Einschätzung der Strategie, der Struktur und der Kultur einer Schule: Kriterienkatalog	126
7.5	Einschätzung professioneller Lerngemeinschaften (PLG): Kriterienkatalog	128
7.6	Ablauforganisation: Wichtige Prozesse in Schulen	131
7.7	Erkundung des institutionellen Netzwerks rund um Schule: Checkliste	132
8	Methodische Analyse: Traditionelle Methoden & Medien	133
8.1	Unterrichtseinstieg: Kriterienkatalog	134
8.2	Lehrvortrag: Kriterienkatalog	135
8.3	Lehrgespräch: Kriterienkatalog	136
8.4	Tafelarbeit: Kriterienkatalog	137
8.5	Arbeit mit Folien in der Klasse: Kriterienkatalog	138
8.6	Formale Gestaltung von Arbeitsblättern: Kriterienkatalog	139
8.7	Unterrichtsvorgänge (instructional events) nach Gagné	141
8.8	Lernschritte nach Roth	142
9	Methodische Analyse: Lernsituationen	143
9.1	Lernsituationen: Kurzleitfaden zur Konstruktion	144
9.2	Lernsituationen: Dokumentationsschema	145
9.3	Lernsituationen: Kriterienkatalog	146
9.4	Lernsituationen: Ablaufschema	147
9.5	Lernfelder: Lesehilfe zur Struktur	148
9.6	Erweitertes Modell der vollständigen Handlung	149
10	Methodische Analyse: Kooperatives Lernen	151
10.1	Gruppenunterricht (entdeckend): Ablaufschema	152
10.2	Gruppenunterricht: Checkliste	153
10.3	Gruppenunterricht: Kriterienkatalog	154
10.4	Gruppenunterricht: Bewertung der fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler: Vorlage	156
10.5	Gruppenunterricht: Rollen der Lernenden	157
10.6	Gruppenunterricht: Gemeinsame Vereinbarungen für die Gruppenarbeit: Vorlage Arbeitsblatt	158
10.7	Gruppenunterricht: Erarbeitung von Gruppenregeln: Vorlage Arbeitsblatt	159
11	Methodische Analyse: Simulationsmethoden & Moderne Medien	161
11.1	5E-Debriefing: Übersicht	162
11.2	Rollenspiele: Ablaufschema	163
11.3	Rollenspiele: Checkliste	164
11.4	Rollenspiele: Vorlage Arbeitsblatt	165
11.5	Videofeedback: Ablaufschema	166
11.6	Fallstudien: Ablaufschema	167

11.7	Fallstudien: Enge vs. weite Gestaltung	168
11.8	Fertigungsaufgabe: Ablaufschema	169
11.9	Fertigungsaufgabe: Checkliste	170
11.10	Konstruktionsaufgabe: Ablaufschema	171
11.11	Konstruktionsaufgabe: Checkliste	172
11.12	Moderne Medien (E-Learning): Übersicht entlang der Phasen einer vollständigen Handlung	173
12	Methodische Analysen: Selbstgesteuerte Methoden und individuelle Förderung	175
12.1	Merkmalsbereiche selbstgesteuerten Lernens (SoLe-Ansatz): Übersicht	176
12.2	Projektmethode: Ablaufschema	177
12.3	Stationenlernen: Ablaufschema	178
12.4	Beratung: Ablaufschema	179
12.5	Förderplanarbeit: Ablaufschema	180
12.6	Konfliktgespräch: Erweitertes Ablaufschema	181
12.7	Individueller Förderplan: Vorlage	182
12.8	Handlungsfelder, Bereiche und beispielhafte Aktivitäten individueller Förderung im „Gütesiegel individuelle Förderung“ (www.chancen-nrw.de)	183
13	Methodische Analyse: Akzentuierte Förderung von Sozialkompetenz, Lernkompetenz und Sprachkompetenz	185
13.1	Sozialkompetenz-Training: Ablaufschema	186
13.2	Dilemma-Diskussion: Ablaufschema	187
13.3	Erstellung eines edukativen Dilemmas: Checkliste	188
13.4	Lernkompetenz-Training: Ablaufschema	189
13.5	Erlebnispädagogik: Ablaufschema	190
13.6	5-Gang-Lesetechnik: Vorlage Arbeitsblatt	191
13.7	Lerntagebuch: Vorlage Arbeitsblatt	192
14	Methodische Analyse: Akzentuierte Förderung von Selbstkompetenz & Entwicklung als Lehrkraft	193
14.1	Selbstreflexion: Kriterienkatalog	194
14.2	Selbstreflexion: Checkliste	195
14.3	Selbstreflexion: SMART-Ziele: Checkliste	196
14.4	Selbstreflexion: Mein Bild auf mich selbst	197
14.5	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Didaktisches Tagebuch: Vorlage	198
14.6	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Beispiel	199
14.7	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Themenpark	200
14.8	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Reflexion der Berufswahl	201
14.9	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Selbstwirksamkeit als Lehrkraft	202
14.10	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Reflexion von Überzeugungen als Lehrkraft	203
14.11	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Reflexion beruflicher Belastung	204
14.12	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Reflexion eigener Ängste	205
14.13	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Sich selbst pflegen	206
14.14	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Kodizes: Bremer Erklärung	207
14.15	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Kodizes: Sokratischer Eid	209
14.16	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Kompetenzerwartungen: Sog. Standards Wirtschaftsdidaktik	210
14.17	Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Reflexion kritischer Ereignisse	212
14.18	Feedback: Kriterienkatalog	213

14.19	Entwicklung als Lehrkraft: Tandem-Feedback: Tandemvertrag	214
14.20	Entwicklung als Lehrkraft: Tandemfeedback: Beispiel eines Feedbacks	215
14.21	Entwicklung als Lehrkraft: Tandemfeedback: Im Tandem Feedback geben und nehmen	216
14.22	Entwicklung als Lehrkraft: Tandemfeedback: Tandem-Bilanz	217
14.23	Entwicklung als Lehrkraft: Teamprozesse: Teamvertrag	218
14.24	Entwicklung als Lehrkraft: Teamprozesse: Teamfeedback geben und nehmen	219
14.25	Entwicklung als Lehrkraft: Teamprozesse: Teamampel	220
14.26	Entwicklung als Lehrkraft: Teamprozesse: Teambilanz	221
14.27	Entwicklung als Lehrkraft: Selbsteinschätzung-Fremdeinschätzung	222
14.28	Entwicklung als Lehrkraft: Mentoring: Mentoringvertrag	225
14.29	Entwicklung als Lehrkraft: Mentoring: Mentoringampel	226
14.30	Entwicklung als Lehrkraft: Mentoring: Mentoringbilanz	227
15	Methodische Analyse: Assessment-Methoden	229
15.1	Spezifikationstabelle zur Konstruktion von Assessments: Vorlage	230
15.2	Einschätzungsskala für Essay & Performance Assessment: Vorlage	231
15.3	Beispiel: Bewertungsbogen Industrie IHK Nürnberg	232
16	Evaluieren und revidieren	233
16.1	Unterrichtsqualität: Unterrichtsbeobachtungsbogen der bayerischen externen Evaluation	234
16.2	Unterrichtsqualität: Niederschrift der Prüfungslehrprobe beim Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern	237
16.3	Unterrichtsqualität: Unterrichtsbeobachtungsbogen der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen	238
16.4	Unterrichtsqualität: Kriterienkatalog zur Einschätzung durch Kolleginnen und Kollegen	240
16.5	Unterrichtsqualität: Kriterienkatalog zur Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation	241
16.6	Der Kanon aus dem Vademecum für junge Lehrer von Leuchtenberger (1917)	242
16.7	Strukturierte Beobachtung von Unterricht: Checkliste	246
16.8	Strukturierte Beobachtung: Beobachtungsinstrumente: Checkliste	247
16.9	Unterrichtsnachbesprechung: Checkliste	248
16.10	Evaluationsmethoden: Zielscheibe: Vorlage	250
16.11	Evaluationsmethoden: Fünf-Finger-Feedback: Vorlage	251
16.12	Evaluationsmethoden: Müller-Feedback: Vorlage	252

1 ÜBERSICHTEN UND KARTEN: DIE THEMATISCHEN STRUKTUREN DES LEHRBUCHS ALS STUDIENHILFEN

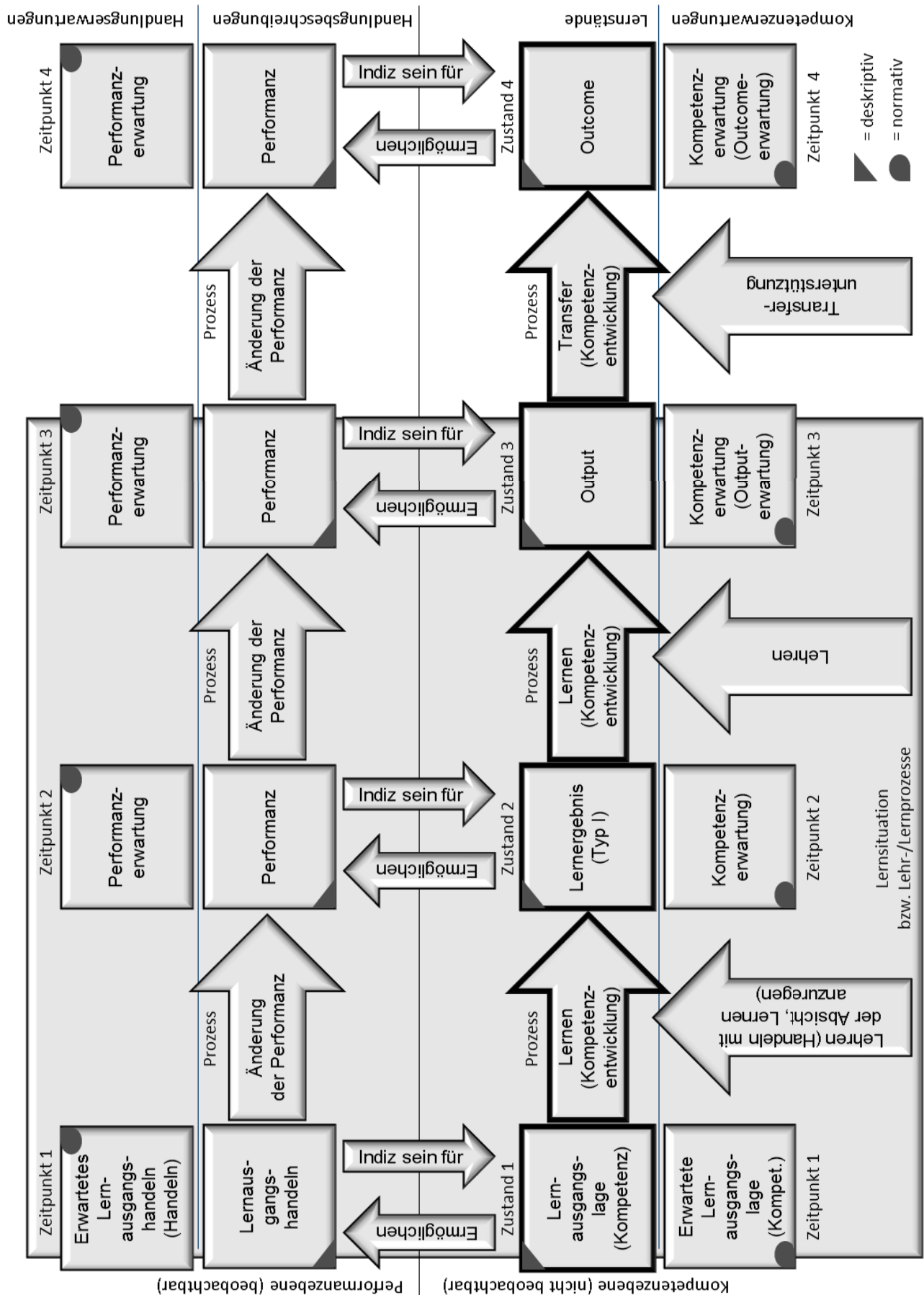
1.1 Übersicht: Modell der Gestaltung von Wirtschaftsunterricht



1.2 Karte: Modell der Gestaltung von Wirtschaftsunterricht



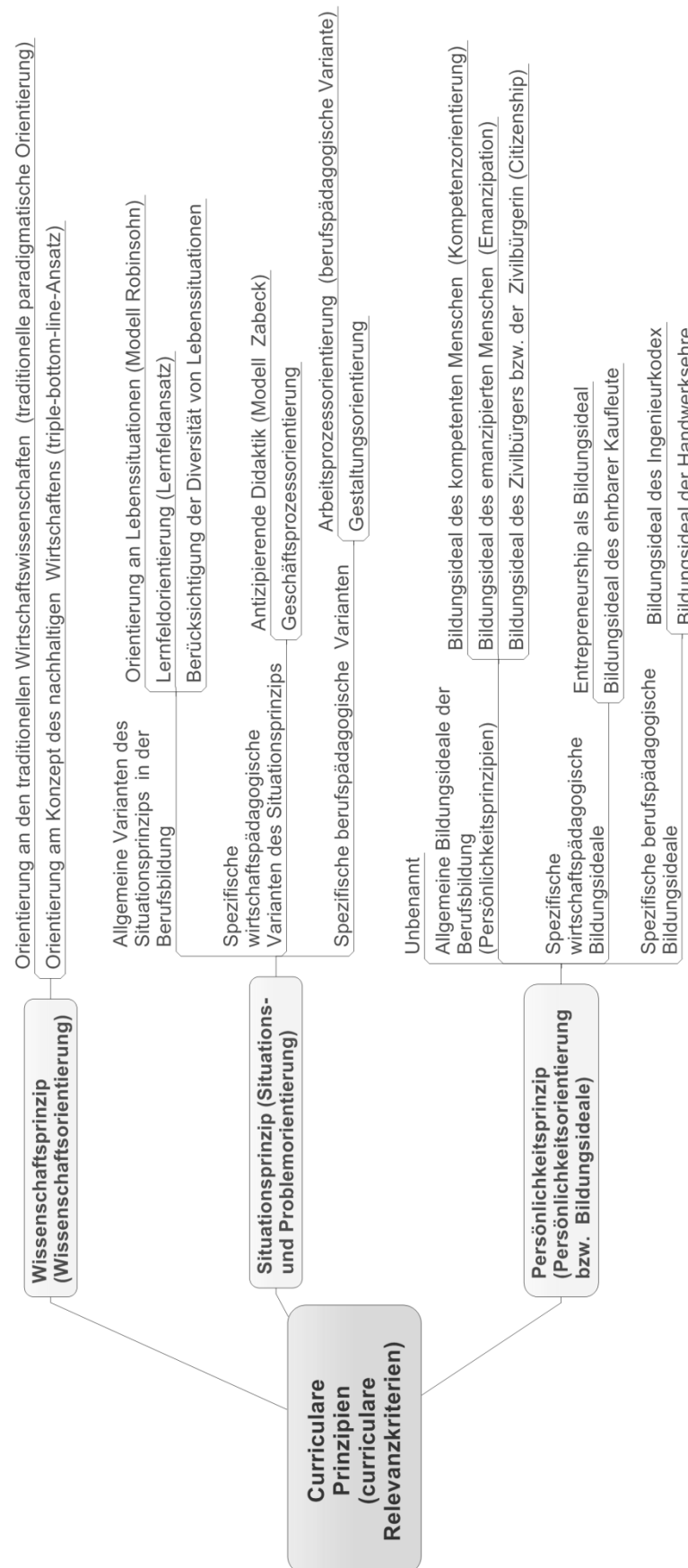
1.3 Übersicht: Lehr- und Lernprozess



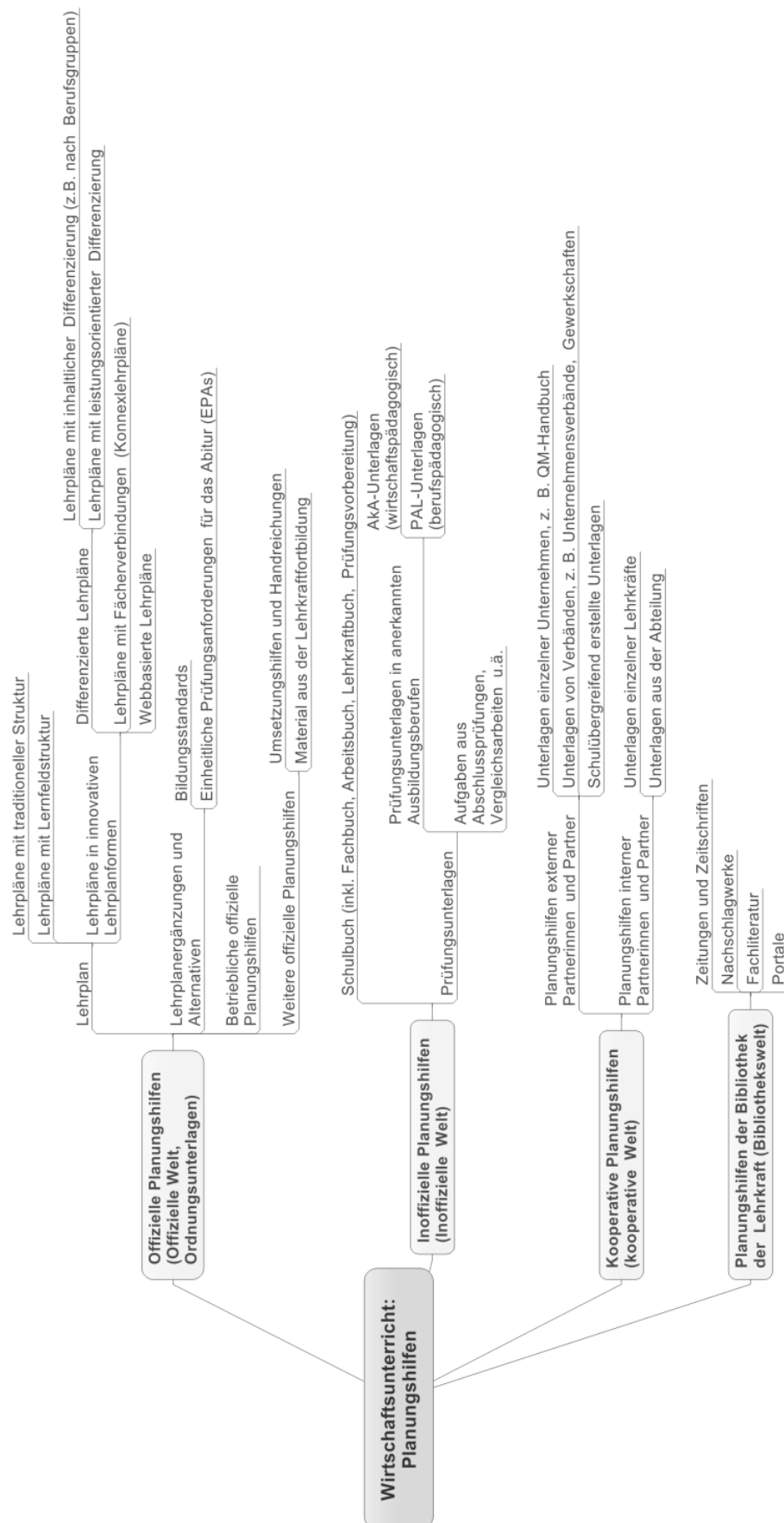
1.4 Übersicht: Curriculare Prinzipien des Wirtschaftsunterrichts

Curriculare Prinzipien zur Auswahl, Begründung und Strukturierung von Inhalten des Unterrichts			
Prinzip	Wissenschaftsprinzip	Situationsprinzip	Persönlichkeitsprinzip
Bezugspunkt in der Wirtschaftsdidaktik	Wirtschaftswissenschaft	Situationen, die Kaufleute bzw. kaufmännische Fachkräfte zu bewältigen haben	Gebildete Kaufleute bzw. Kaufmannsgehilf(in)en
Bezugspunkt in der Technikdidaktik	Ingenieurwissenschaft	Situationen, die industrielle Facharbeiter(innen) oder handwerkliche Fachkräfte zu bewältigen haben	Gebildete Fachkräfte bzw. Facharbeiter(innen)
Hauptaktivität in der didaktischen Planung	Transformation der wissenschaftlichen Inhalte und deren Struktur	Ermittlung gegenwärtiger und zukünftiger Anforderungen an das Individuum in (beruflichen) Situationen	Präzisierung der in Zukunft angestrebten Merkmale einer Person bzw. der Persönlichkeitsentwicklung
Allgemeine Varianten	-	<ul style="list-style-type: none"> • Ansatz der Lebenssituationen (Robinsohn-Modell) • Lernfeldorientierung (Lernfeldansatz) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsideal des kompetenten Menschen (Kompetenzorientierung) • Bildungsideal des emanzipierten Menschen (Emanzipation) • Bildungsideal der christlichen Soziallehre • Bildungsideal der Zivilbürgerin bzw. des Zivilbürgers (Citizenship)
Wirtschaftsdidaktische Varianten	-	<ul style="list-style-type: none"> • Antizipierende Didaktik (Zabeck-Modell) • Geschäftsprozessorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ehrbare Kaufleute • Entrepreneure
Technikdidaktische Varianten	-	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltungsorientierung • Arbeitsprozessorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Handwerksehre • Kodex für Ingenieure
Planungsfragen	Welche Inhalte mit welcher Struktur zur didaktischen Grundidee liefern die Wissenschaften, beispielsweise bei der Analyse wissenschaftlicher Lehrbücher?	Welche gegenwärtigen und vor allem zukünftigen Situationen sind durch die didaktische Grundidee angesprochen? Welche Themen bzw. welche Kompetenzen sind für die Bewältigung dieser Situationen notwendig?	Welche normativen Vorstellungen zur gebildeten Person („Bildungsideale“) sind durch die Grundidee angesprochen? Welche Themen und Kompetenzen sind aufgrund dieser Vorstellung auszuwählen und zu legitimieren?

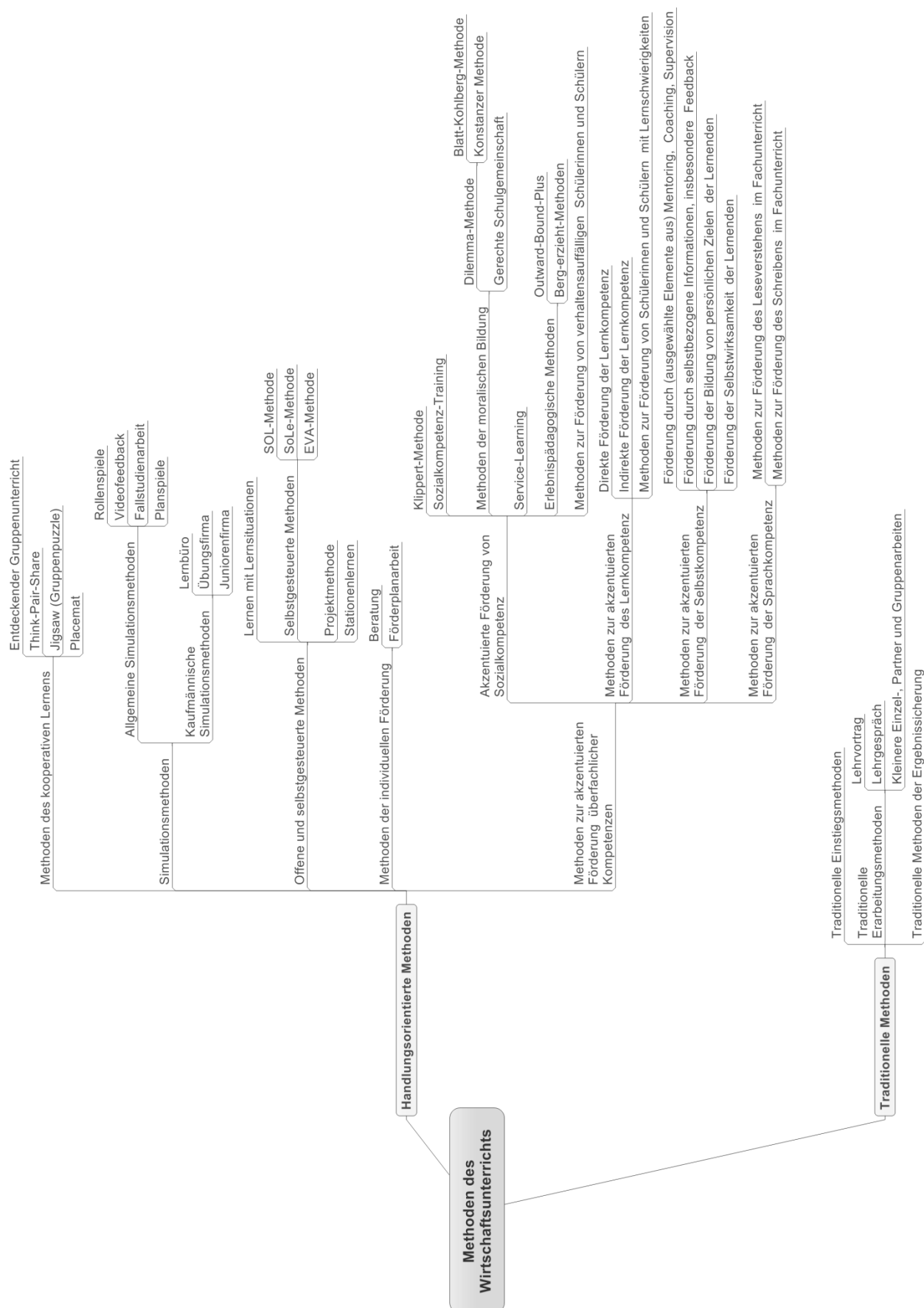
1.5 Karte: Curriculare Prinzipien des Wirtschaftsunterrichts:



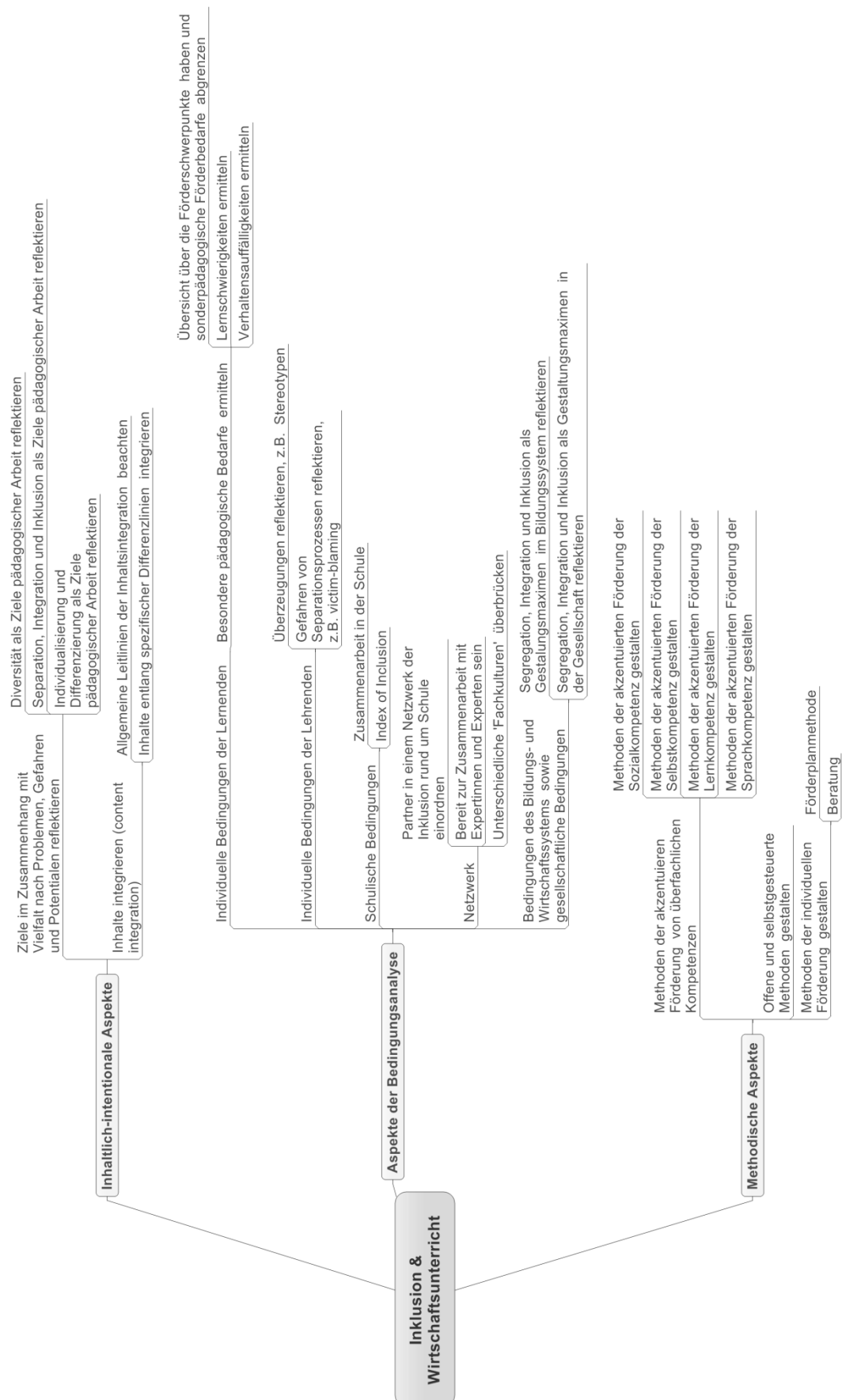
1.6 Karte: Planungshilfen des Wirtschaftsunterrichts



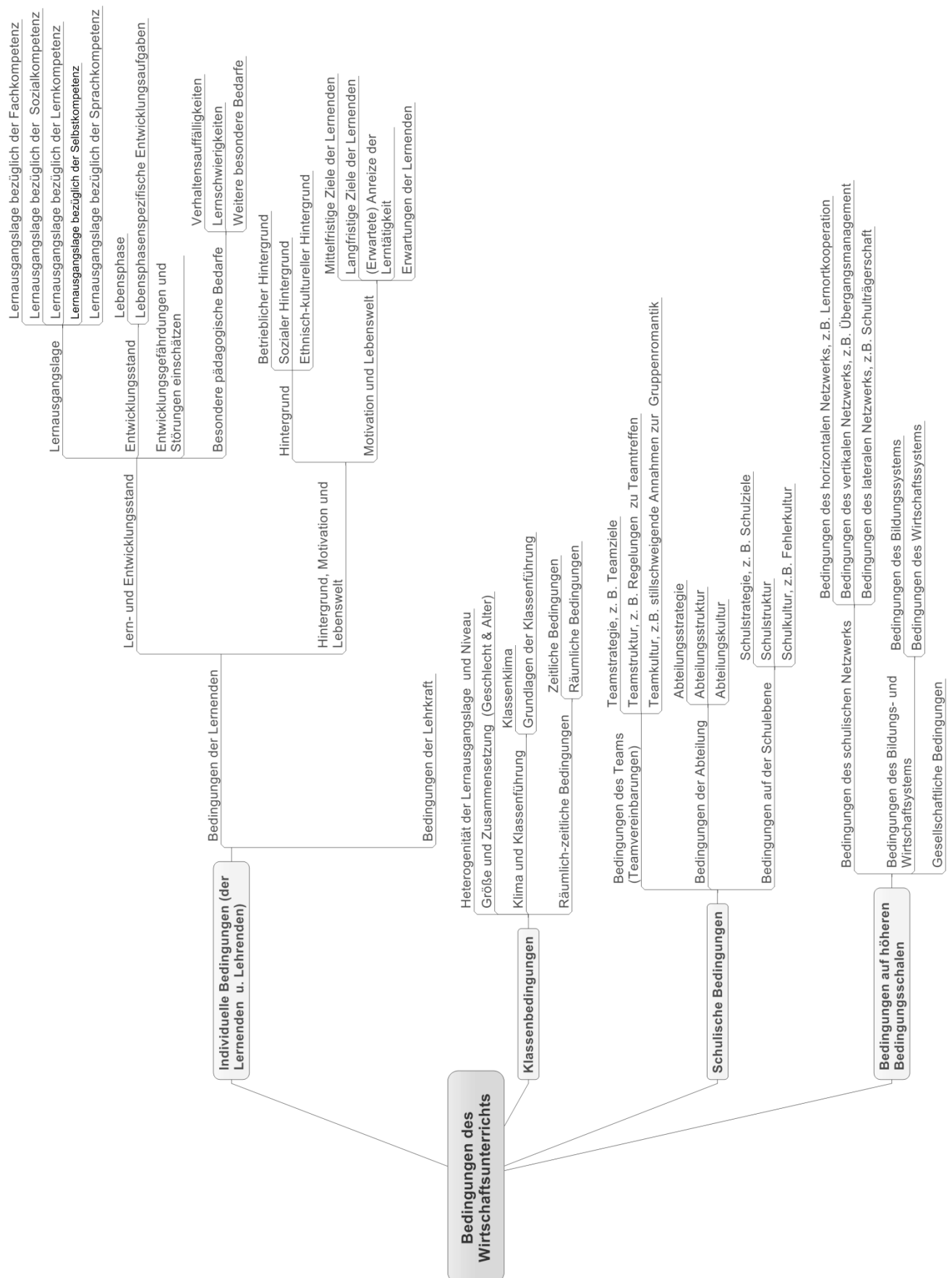
1.7 Karte: Methoden des Wirtschaftsunterrichts



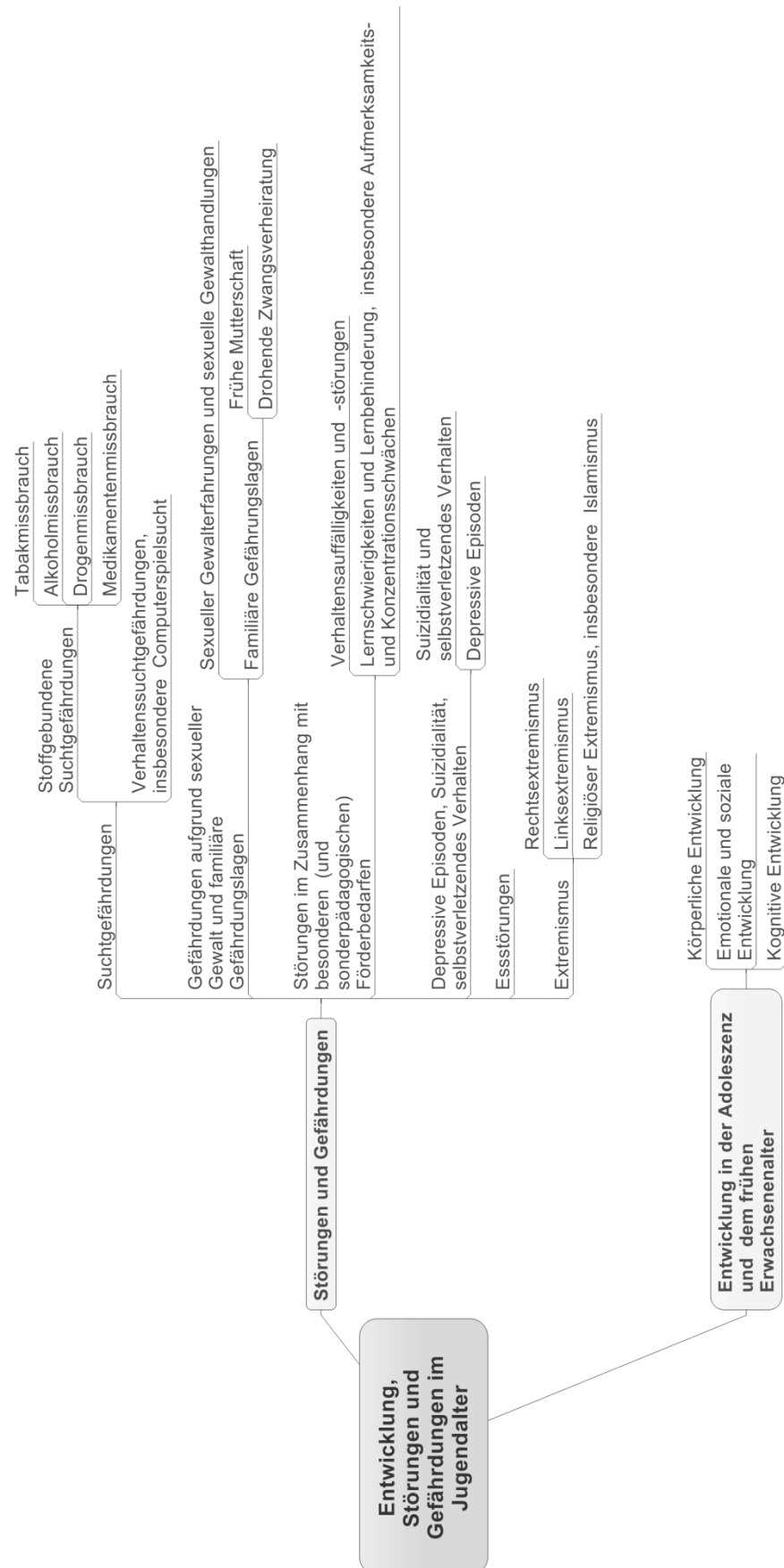
1.8 Karte: Inklusion und Wirtschaftsunterricht gestalten



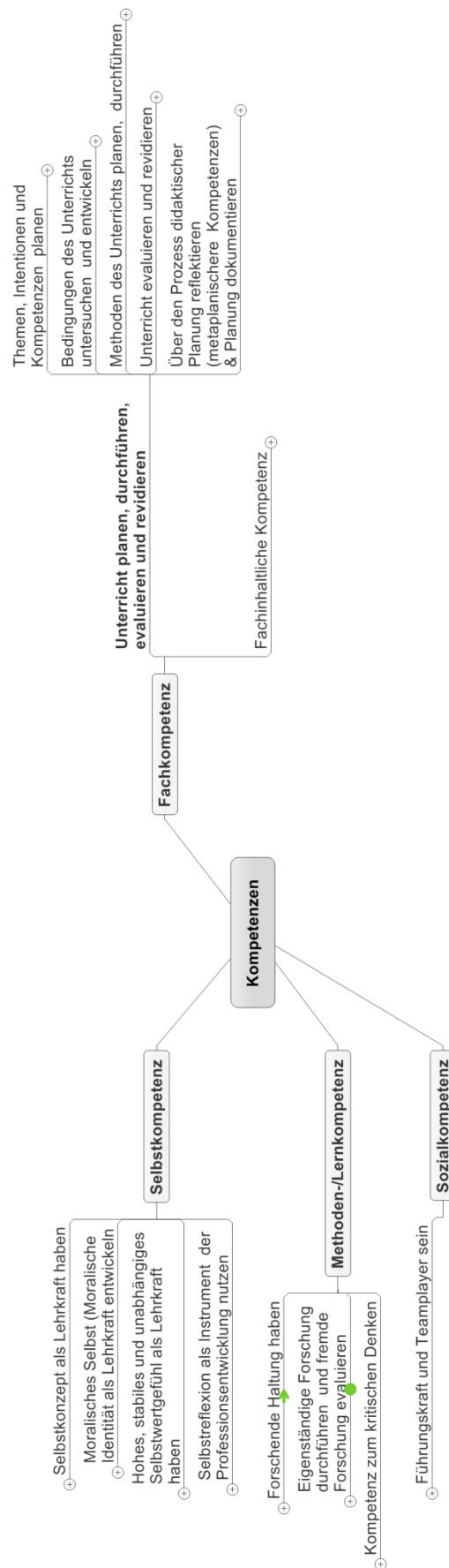
1.9 Karte: Bedingungen des Wirtschaftsunterrichts



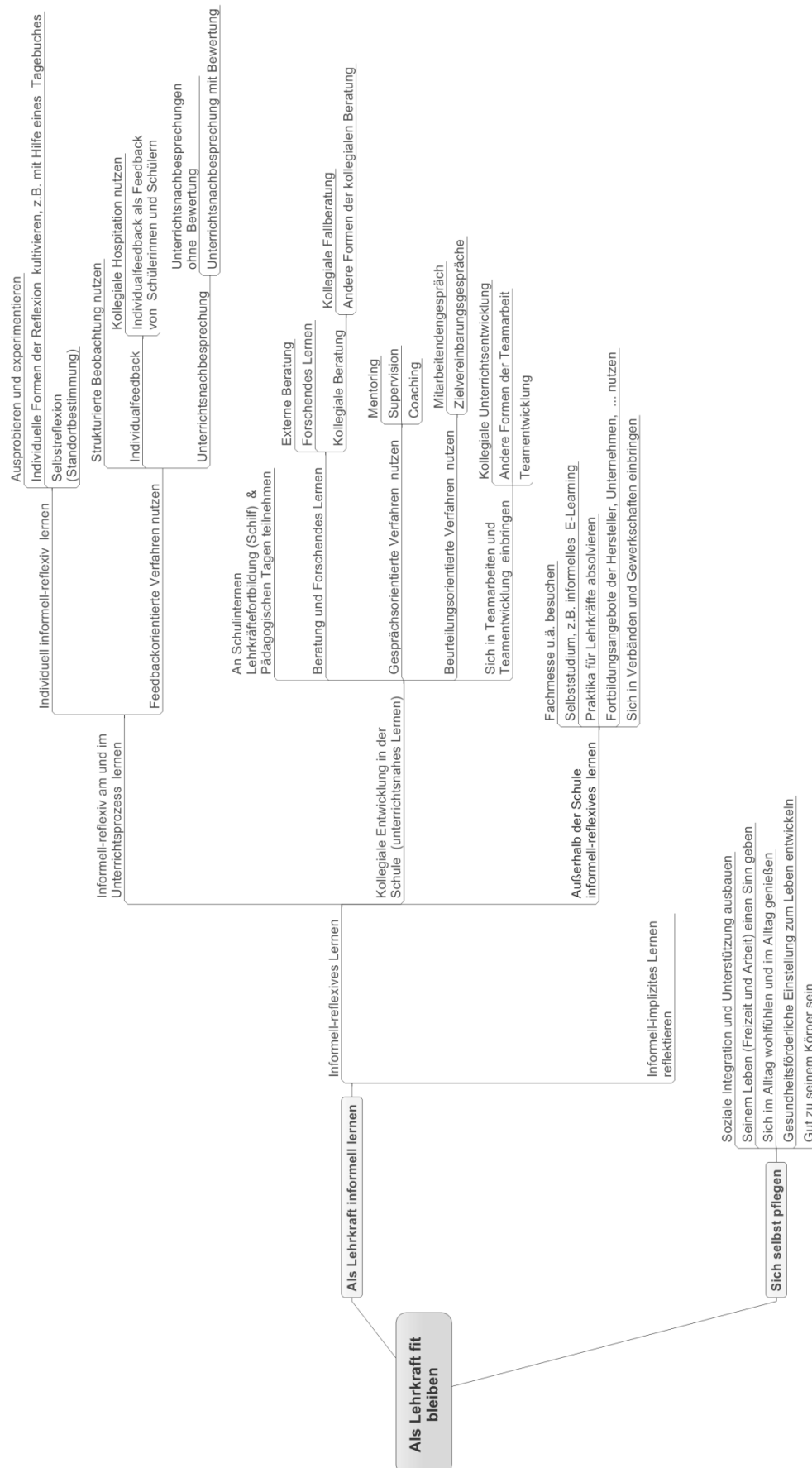
1.10 Karte: Entwicklungen im Jugendalter



1.11 Karte: Wirtschaftsunterricht: Kompetenz der Lehrkraft



1.12 Karte: Als Lehrkraft fit bleiben



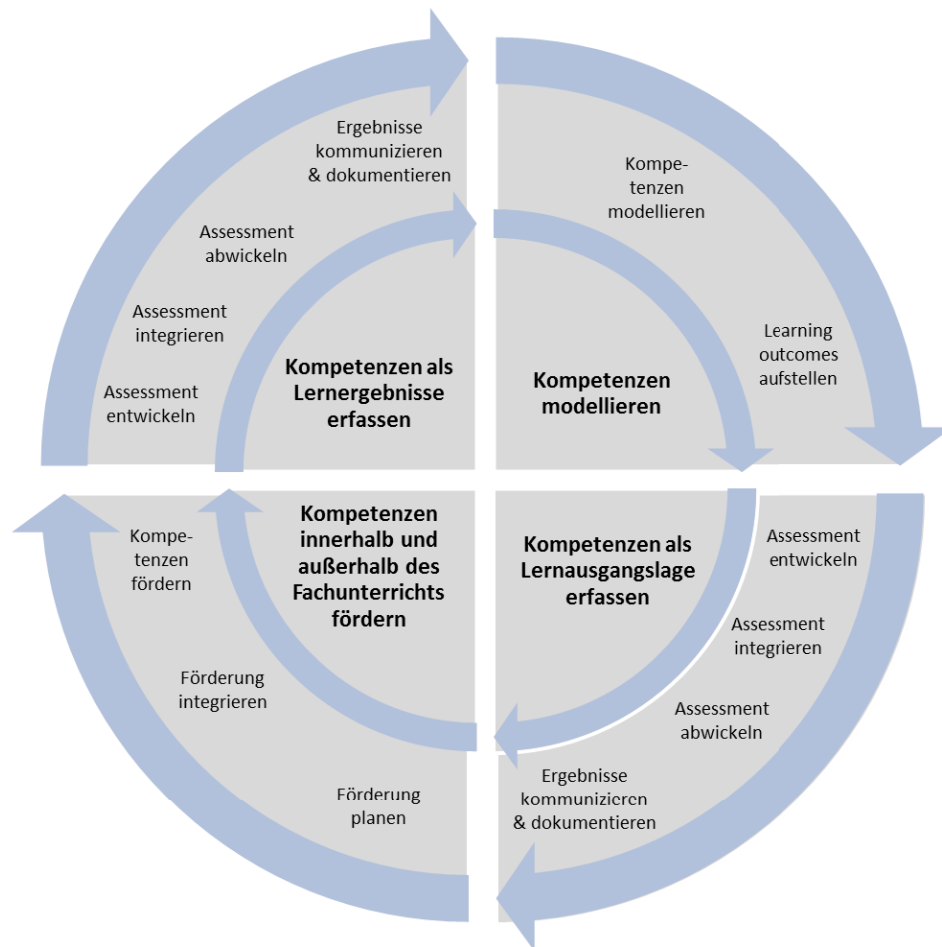
1.13 Übersicht: Traditionelles vs. handlungsorientiertes Unterrichtskonzept

		Traditionelles Unterrichtskonzept	Handlungsorientiertes Unterrichtskonzept
Themen und Kompetenzen	Curriculare Prinzipien	Wissenschaftsprinzip vorherrschend	Situationsprinzip betont
	Planungshilfen	Traditionelle Lehrpläne („stofforientiert“)	Gefordert in lernfeldstrukturierten Lehrplänen, Stellenwert der kooperativen Welt betont
	Kompetenzbereich	Dominanz des kognitiven Bereichs	Kognitiver und affektiver Bereich angesprochen
	Kompetenzdimensionen	Konzentration auf Fachkompetenz	Stellenwert überfachlicher Kompetenzen neben Fachkompetenz betont
	Schwerpunkt im kognitiven Bereich	Hoher Stellenwert deklarativen Wissens	Stellenwert prozeduralen Wissens neben deklarativen Wissen betont
	Ziele	Dominanz fachlicher Ziele	Fachliche und überfachliche Ziele
	Wissensstrukturen	Einfache Wissensstrukturen, z. B. eindimensionale thematische Struktur	Komplexe Wissensstrukturen, z. B. Netzwerke
	Verteilungsplanung	Thematische Blöcke	Lernsituations- oder kompetenzorientiert
Bedingungen	Gesellschaftliche Bedingungen	Vergleichsweise statische gesellschaftliche Bedingungen	Megatrends betont
	Bedingungen des Bildungs- und Wirtschaftssystems	Starke Rolle des Bildungssystems, vor allem Wissenschaft	Hohe Bedeutung des Wirtschaftssystems
	Bedingungen des schulischen Netzwerks	Laterales Netzwerk dominant	Stellenwert horizontaler und vertikaler Netzwerke betont
	Schulische Bedingungen	Lehrkräfte überwiegend „Einzelkämpfer(innen)“, traditionelle Schulführung	Teamarbeit unter Lehrkräften, transformationale Führung
	Klassenbedingungen	Moderate Heterogenität der Lernausgangslage und der Hintergründe der Lernenden, kaum Entwicklungsgefährdungen, keine besonderen pädagogischen Bedarfe	Heterogenität der Lernausgangslage und der Hintergründe der Lernenden, Entwicklungsgefährdungen und besondere pädagogische Bedarfe betont
	Individuelle Bedingungen: Lernende	Kompetenzen zur Methode meist vorhanden	Kompetenzen zur Methode oft nicht vorhanden
	Individuelle Bedingungen: Lehrkraft	Traditionelles Bild der Lehrkraft	Lehrkraft als Gestalter von Lernumgebungen, Lernbegleiter(in)
	Bedingungen	Traditionelle Zeitgefäße, traditionelle Gestaltung des Klassenraums	Mehrere Unterrichtsstunden, oft Veränderung des Klassenraums
Methoden	Methodenkonzept	Traditionelles Methodenkonzept	Handlungsorientiertes Methodenkonzept
	Methodengruppen	Lehrvortrag, Lehrgespräch, kleinere Einzel- oder Gruppenarbeiten	Methoden des kooperativen Lernens, Simulationsmethoden, offene und selbstgesteuerte Methoden, Methoden der individuellen Förderung
	Bevorzugte, dominierende Aktions- und Sozialform	Darstellend, entwickelnd (Klasse)	Aufgebend (Gruppe, Partner, Einzellernende)
	Medien(konzept)	Traditionelles Medienkonzept (insbes. OHP, Tafel, Lehrbuch, Arbeitsblatt)	Modernes Medienkonzept (insbes. Web 2.0)
	Assessment(konzept)	Traditionelles Assessmentkonzept (insbes. Mehrfachwahlaufgaben und Essay-Assessment)	Modernes Assessmentkonzept (insbes. Performance Assessment)
Annahmen	„Lehr“-Schlagwort	Instruktion (instruction)	Konstruktion (construction)
	Typischer Mythos	Lehren = Lernen	Aktivität = Lernen
	Sicht auf Lernen und Motivation	Behaviorismus, Kognitivismus dominant	Konstruktivismus, Humanismus dominant
	Perspektive	Gegenstandszentriert	Lernendenzentriert, Community-zentriert
	Historische Vorbilder	Stufentheorie der Herbartianer	Reformpädagogik
	Theoriefamilie nach Gage	CDR (Conventional – Direct – Recitation)	PDC (Progressive – Discovery – Constructivist)

1.14 Übersicht: Vier Perspektiven auf Lernen und Motivation

	Behaviorismus	Humanismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Umfang	Lern- und Motivationstheorie	Primär Motivationstheorie	Lern- und Motivationstheorie	Primär Lerntheorie, auch Motivationstheorie
Fokus	Verhalten	Bedürfnisse	Informationsverarbeitung, Wissen	(Konstruiertes) Wissen
Bekannte Vertreter	Skinner, Watson	Maslow, Deci	Anderson, Weiner	Lave, Wenger
Blütezeit	50er, 60er	60er, ab 90er	Ab 80er	Ab 90er
Lernen: Zentrale Konzepte	Stimulus und Reaktion (klassisch), Verstärker und Bestrafung (operant)	-	Gedächtnis, Informationsverarbeitung, Wissen	Lernen als Ko-Konstruktion
Motivation: Zentrale Konzepte	Verstärker, Belohnung	Bedürfnisse	Erwartungen, Anreize (incl. Ziele und Flow)	Teilhabe an Lerngemeinschaften
Motivation: Theoriefokus	Prozess-Modell	Inhalts-Modell	Prozess-Modell	Modell für Inhalte und Prozesse
Rolle der Lehrkraft	Manager(in), Aufsichtsführer(in), Korrektor(in)	Gestalter(in) bedürfnisbefriedigender Lernumgebungen	Strategievermittler(in), Korrektor(in)	Unterstützer(in), Ko-Konstruierer(in), Diskursförderer(in)
Rolle Schülerinnen und Schüler	Aufnehmen, Zuhören, Anweisungen befolgen	Bedürfnisbefriedigende	Verarbeitende von Anweisungen und Informationen	Aktiver Konstrukteur, Denker, Erklärer, Zuhörer, Streitpartner
Rolle der Mitschüler(innen)	Meist keine Rolle	Teil der Lernumgebung	Nicht notwendig, kann aber Rückwirkungen haben	Teil des gemeinsamen Konstruktionsprozesses

1.15 Übersicht: Zyklus der Kompetenzorientierung



2 GAL-SCHEMATA: GLIEDERUNGEN, AKTIVITÄTEN UND LEITFRAGEN ZUR GESTALTUNG DES WIRTSCHAFTSUNTERRICHTS

2.1 GAL-Schema „Idee (für den Unterricht) entwickeln“

1	Erste didaktische Ideen	Didaktische Idee entwickeln
1.1	Absichten & thematische Idee	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Absichten verfolgt der Unterricht? • Welches Thema bzw. welche Kompetenz soll im Zentrum des Unterrichts stehen?
1.2	Methodische Idee	<ul style="list-style-type: none"> • Welche ersten Ideen zu den Methoden des Unterrichts gibt es?
1.3	Bedingungsrahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Wer ist meine Zielgruppe? • Welche Zeit steht zur Verfügung? • Wann und wo findet der Unterricht statt?
2	Organisatorisches	Organisatorische Sachverhalten festhalten
		<ul style="list-style-type: none"> • Wer ist meine Ansprechperson? • Welche Schule? • Mit welchen Kontaktdaten?

2.2 GAL-Schema „Makrodidaktische Planung“: Überblick

1.	Deckblatt und Inhaltsverzeichnis
2.	Makrodidaktische curriculare Analyse: Thema und Zielsetzung
2.1	Lehrplanbezug des Themas
2.2	Analyse der Intentionen, Inhalte und Kompetenzen
2.3	Sachanalyse und Reduktion
2.4	Ziele
3.	Makrodidaktische Bedingungen
3.1	Größe und Zusammensetzung der Klasse
3.2	Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden
3.3	Hintergrund, Motivation und Lebenswelt der Lernenden
3.4	Klassenklima
3.5	Grundsätze der Klassenführung in dieser Klasse
3.6	Räumlich-zeitliche Bedingungen
3.7	Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen
4.	Makrodidaktische Methodenplanung
4.1	Makrodidaktische Sequenzierung und Parallelisierung
4.2	Methodenkonzept und erste Planung der Unterrichtsmethoden
4.3	Assessmentkonzept und erste Planung der Assessmentmethoden
4.4	Medienkonzept und erste Planung der Medien
5.	Verteilungsplan
6.	Anhang
6.1	Ggf. Teamvereinbarungen
6.2	Ggf. Terminplan, Ressourcenplan
6.3	Quellen
6.4	Ggf. Erklärung

2.3 GAL-Schema „Makrodidaktische Planung“

Anmerkung: In den ersten beiden Spalten steht die Gliederung für eine ausführliche makrodidaktische Planung, d. h. eine Reihenplanung, die in der Praxis die Ausnahme darstellt. Im Zentrum steht der Verteilungsplan (Nr. 5). In der dritten Spalte stehen die Aktivitäten gemäß dem Prozessmodell. Die Oberaktivitäten stehen neben den einstelligen Gliederungspunkten. Die Unteraktivitäten neben den zweistelligen Gliederungspunkten und sind mit „...“ gekennzeichnet. Mit Ausführungspunkten stehen unterhalb der Unteraktivitäten die didaktischen Leitfragen.

1.	Deckblatt und Inhaltsverzeichnis	
2.	Makrodidaktische curriculare Analyse	Themen und Kompetenzen makrodidaktisch planen
2.1	Einordnung der Unterrichtseinheit	<ul style="list-style-type: none"> Welcher Lehrplan ist relevant? Wo wird das zentrale Thema bzw. die zentrale Kompetenz im Lehrplan aufgeführt bzw. wo lassen sich diese zuordnen, z. B. nach Jahrgangsstufe, Fach und Lernfeld?
2.2	Analyse der Intentionen, Inhalte und Kompetenzen	<p>... Planungshilfen einsetzen</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Planungshilfen, z. B. Lehrpläne oder Schulbücher, können für die Unterrichtsplanung eingesetzt werden? Was sagen diese Planungshilfen zu den Themen und Kompetenzen des Unterrichts? <p>... curriculare Prinzipien einsetzen</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Inhalte mit welcher Struktur zur didaktischen Grundidee liefern die Wissenschaften, beispielsweise bei der Analyse wissenschaftlicher Lehrbücher? Sind dabei ökologische und soziale bzw. ethische Aspekte von Wirtschaft und Technik ausreichend berücksichtigt? Welche gegenwärtigen und vor allem zukünftigen Situationen sind durch die didaktische Grundidee angesprochen? Welche Themen bzw. welche Kompetenzen sind für die Bewältigung dieser Situationen notwendig? Welche normativen Vorstellungen zur gebildeten Person („Bildungsideale“) sind durch die Grundidee angesprochen? Welche Themen und Kompetenzen sind aufgrund dieser Vorstellung auszuwählen und zu legitimieren? <p>... Kompetenzen modellieren und bestimmen</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche fachlichen Kompetenzen werden im Unterricht angestrebt? Soll die Lernkompetenz gefördert werden? Wenn ja: Welche Teilkompetenzen? Soll die Lernkompetenz weiter präzisiert werden? Wenn ja: Welche Situationen werden zugrunde gelegt? Welche Phasen hat diese Situation? Wie können die Teilkompetenzen für die einzelnen Phasen präzisiert werden? Soll die Sozialkompetenz gefördert werden? Wenn ja: Welche Teilkompetenzen? Soll die Sozialkompetenz weiter präzisiert werden? Wenn ja: Welche Situationen werden zugrunde gelegt? Welche Phasen hat diese Situation? Wie können die Teilkompetenzen für die einzelnen Phasen präzisiert werden? Soll die Selbstkompetenz gefördert werden? Wenn ja: Welche Teilkompetenzen? Soll die Selbstkompetenz weiter präzisiert werden? Wenn ja: Welche Situationen werden zugrunde gelegt? Welche Phasen hat diese Situation? Wie können die Teilkompetenzen für die einzelnen Phasen präzisiert werden? Soll die sprachliche Kompetenz gefördert werden? Wenn ja: Welche Teilkompetenzen? Soll diese Kompetenz weiter präzisiert werden? Wenn ja: Welche Situationen werden zugrunde gelegt? Welche Phasen hat diese Situation? Wie können die Teilkompetenzen für die einzelnen Phasen präzisiert werden?
2.3	Sachanalyse und Reduktion	<p>... Sachanalyse durchführen</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Struktur haben die Inhalte und wie kann diese visualisiert werden? Wie werden die zentralen Begriffe korrekt benannt und definiert? Was sind gute Beispiele, Nicht-Beispiele und Prototypen? Gibt es Bilder (analoge Darstellungen), die den Inhalt gut verdeutlichen? Gibt es Episoden (Erlebnisse), die den Inhalt gut verdeutlichen? <p>... Themen und Kompetenzen auswählen</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Inhalte und Kompetenzen sind in besonderer Weise den Bedingungen, den Zielen und den Methoden angemessen?

		<ul style="list-style-type: none"> • Welche Inhalte und Kompetenzen erschließen das dahinter stehende Allgemeine, sind also exemplarisch? • Welche Inhalte und Kompetenzen sind in vielen Bereichen anwend- und erkennbar, sind also (horizontal) fundamental? • Welche Inhalte und Kompetenzen können auf jedem intellektuellen Niveau aufgezeigt und vermittelt werden, sind also (vertikal) fundamental? • Welche Inhalte und Kompetenzen sind in der historischen Entwicklung deutlich wahrnehmbar und langfristig relevant? • Welche Inhalte und Kompetenzen sind in besonderer Weise (hoch-)aktuell? • Können die Inhalte und Kompetenzen nach Leistungsklassen differenziert werden, zum Beispiel in Grundanforderungen, Zusatz-Anforderungen und erweiterte Anforderungen? Welche Inhalte und Kompetenzen gehören in welche Leistungsklasse?
2.4	Erwartungen an Lernergebnisse	... Lernergebniserwartungen aufstellen <ul style="list-style-type: none"> • Welche Learning Outcomes bzw. welche Lernziele verfolgt der Unterricht?
3.	Makrodidaktische Bedingungen	Makrodidaktische Bedingungen analysieren und entwickeln
3.1	Größe und Zusammensetzung der Klasse	... Größe und Zusammensetzung der Klasse bestimmen <ul style="list-style-type: none"> • Wie groß ist die Klasse? • Wie setzt sie sich hinsichtlich Alter und Geschlecht zusammen?
3.2	Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden	... Kompetenzen und Entwicklungsstand der Lernenden erfassen <i>..... Lernausgangslage präzisieren</i> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Schularten haben die Schülerinnen und Schüler vorher besucht bzw. welche Abschlüsse haben sie erworben? • Wie sind die domänenübergreifenden Kompetenzen bzw. die Intelligenz der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen? • Welche Fachkompetenz hat die Zielgruppe bzw. einzelne Lernende? Muss die Fachkompetenz weiter diagnostiziert werden? Wenn ja: Mit welchem Erhebungsverfahren? • Welche Lernkompetenz hat die Zielgruppe bzw. einzelne Lernende? Muss die Lernkompetenz weiter diagnostiziert werden? Wenn ja: Mit welchem Erhebungsverfahren? • Welche Sozialkompetenz hat die Zielgruppe bzw. einzelne Lernende? Muss die Sozialkompetenz weiter diagnostiziert werden? Wenn ja: Mit welchem Erhebungsverfahren? • Welche Selbstkompetenz hat die Zielgruppe bzw. einzelne Lernende? Muss die Selbstkompetenz weiter diagnostiziert werden? Wenn ja: Mit welchem Erhebungsverfahren? • Welche sprachliche Kompetenz hat die Zielgruppe bzw. einzelne Lernende? Muss die Sprachkompetenz weiter diagnostiziert werden? Wenn ja: Mit welchem Erhebungsverfahren? • Wie sehen das Niveau und die Heterogenität der Lernausgangslage aus (Fach-, Lern-, Sozial-, Selbst-, Sprachkompetenz)? Wie wurde die Lernausgangslage erhoben? • Finden sich in der Klasse Schülerinnen und Schüler, die sich bezüglich der beschriebenen Merkmale in besonders starker Weise vom Durchschnitt abheben oder gruppieren lassen? Wie sind die Merkmale für diese Schülerinnen und Schüler ausgeprägt? • Soll ein differenziertes Profil für einzelne Schülerinnen bzw. Schüler erstellt werden? <i>..... Entwicklungsstand der Lernenden präzisieren, phasenspezifische Entwicklungsaufgaben sowie Gefährdungen und Störungen reflektieren</i> <ul style="list-style-type: none"> • In welcher Lebens- bzw. Entwicklungsphase befinden sich die Schülerinnen und Schüler? • Was sind die phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben bzw. Veränderungen sowie Gefährdungen und Störungen? • Sind für einzelne Schülerinnen und Schüler Störungen oder Gefährdungen zu vermuten oder zu beobachten? Wenn ja: Was bedeutet dies für den Unterricht? <i>..... Besondere pädagogische Bedarfe reflektieren</i> <ul style="list-style-type: none"> • Sind einzelne Schülerinnen und Schüler verhaltensauffällig? Wenn ja: Was bedeutet dies für den Unterricht? • Haben einzelne Schülerinnen und Schüler Lernschwierigkeiten? Wenn ja: Was bedeutet dies für den Unterricht? • Lassen sich sonstige besondere pädagogische Bedarfe bei einzelnen Schülerinnen und Schüler, beispielsweise aufgrund einer Behinderung bzw. Beeinträchtigung, feststellen?

3.3	Hintergrund, Motivation und Lebenswelt der Lernenden	<p>.... Hintergrund, Motivation und Lebenswelt der Lernenden erfassen / präzisieren</p> <p>..... <i>Hintergrund der Lernenden erfassen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Wie sieht der Hintergrund der Klasse aus (sozialer Hintergrund, betrieblicher Hintergrund, ethnisch-kultureller Hintergrund)? <p>..... <i>Motivation und Lebenswelt der Lernenden erfassen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Tätigkeiten beinhaltet die aktuelle Berufstätigkeit der Lernenden? Welche Freizeitaktivitäten könnten eine Bedeutung für das Lehren haben? Auf welche Prüfungen bereiten sich die Lernenden vor und welche Anforderungen werden darin gestellt? Welche beruflichen Tätigkeiten bzw. Positionen streben die Schülerinnen und Schüler nach dem aktuellen Bildungsabschnitt im Beruf an bzw. eröffnen sich für sie? Welche Möglichkeiten des Weiterlernens bzw. der beruflichen Weiterentwicklung bieten sich dem Lernenden nach dem aktuellen Bildungsabschnitt? Wie schätzen die Schülerinnen und Schüler selbst die Erreichung ihrer mittel- und langfristigen Ziele ein? Inwieweit ist zu erwarten, dass die angestrebte Kompetenz, der gewählte Inhalt und die gewählte Methode für die Lernenden reizvoll sind?
3.4	Klassenklima	<p>.... Klima in der Klasse einschätzen</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie sind die Beziehungen zwischen Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern? Wie wird der Unterricht der Lehrkraft allgemein durch die Schülerinnen und Schüler eingeschätzt? Wie sind die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander?
3.5	Grundsätze der Klassenführung in dieser Klasse	<p>.... Bedingungen der Arbeit in der Klasse analysieren, ggf. herstellen und Unterrichtstörungen in der Unterrichtsreihe vorwegnehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Regeln, also explizite Verhaltenserwartungen, sehen Gesetze, Verordnungen und schulübergreifende Vorgaben vor? Welche Konsequenzen sind bei Regelverstößen vorgesehen? Welche Regeln existieren auf Schulebene, beispielsweise in der Schulordnung? Welche Konsequenzen sind bei Regelverstößen vorgesehen? Was sind die Regeln und Prozeduren in der Abteilung und in der Klasse? Welche Konsequenzen sind bei Regelverstößen vorgesehen? Wie reagiere ich – auch nach den im Kollegium vereinbarten Regeln – auf kleinere Unterrichtsstörungen? Wie reagiere ich – auch nach den im Kollegium vereinbarten Regeln – auf größere Unterrichtsstörungen? Wie habe ich in der Schule auf eine Krise, z. B. nach dem Notfallplan, zu reagieren?
3.6	Räumlich-zeitliche Bedingungen	<p>... Sachlich-zeitliche Bedingungen analysieren und ggf. verändern</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Unterrichtszeit steht insgesamt zur Verfügung? Ggf.: Welche Lehrkräfte können wann in welchem Umfang eingesetzt werden? Wie sehen die vorgesehenen Zeiten, etwa in den Lehrplänen, aus? Reicht die Unterrichtszeit für diese Planung? Wenn kritisch: Welche Folgemaßnahmen (z. B. Differenzierungsmaßnahmen, zusätzliche/streichbare Einheiten) können getroffen werden? Wie steht es um die Verfügbarkeit von Klassenräumen? Inwieweit unterstützt die Gestaltung der Klassenräume die Arbeit im Unterricht (Raumkonzept, vorhandene technische Bedingungen und deren Funktionsweise, Sitzordnung und Raumlayout)? Wenn kritisch: Wie können diese Bedingungen lernförderlich gestaltet werden? Welche besonderen sachlichen Voraussetzungen, zum Beispiel Computerräume und Software, sind erforderlich? Sind diese, ggf. wann, verfügbar?
3.7	Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen	<p>... Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen reflektieren</p> <p>..... <i>Eigene Bedingungen als Lehrkraft einschätzen und ggf. verändern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Wo stehe ich in meiner professionellen Entwicklung? Welche Konsequenzen sollten daraus für den Unterricht gezogen werden? Wie kann der zu planende Unterricht kompetenzförderlich gestaltet werden, etwa durch kleinere methodische Experimente?

		<p>..... <i>Schulische Bedingungen in der Bedeutung für den Unterricht einschätzen und ggf. verändern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche normativen Vorstellungen liegen auf den verschiedenen Ebenen der Schulorganisation (Schule, Abteilung, Team) vor? • Welchen Beitrag kann der Unterricht zur Einlösung dieser normativen Vorstellungen leisten? <p>..... <i>Gesellschaftliche Bedingungen, Bedingungen des Bildungs- und Wirtschaftssystems, inter-institutionelle Bedingungen des Unterrichts in ihrer Bedeutung für den Unterricht reflektieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedingungen des Bildungssystems spielen in den Unterricht hinein? • Welchen Bildungsauftrag hat die Schulart? • Wie wirken die Aufgaben des Bildungssystems (Enkulturation, Qualifikation, Allokation, Integration) in den Unterricht hinein? • Welche Bedingungen des Wirtschaftssystems spielen in den Unterricht hinein? • Welche gesellschaftlichen Bedingungen spielen in den Unterricht hinein? • Welche Institutionen sind aufgrund der Inhalte und Intentionen angesprochen? Wie kann das Zusammenspiel dieser Institutionen für den Unterricht produktiv genutzt werden? • Sind aufgrund besonderer Ereignisse in Gesellschaft, Unternehmen, Schule oder Klasse besondere Bedingungen zu erwarten?
4.	Makrodidaktische Methodenanalyse	Sequenzieren, parallelisieren sowie Methoden, Assessments und Medien arrangieren
4.1	Makrodidaktische Sequenzierung und Parallelisierung	<p>... Sequenzieren und parallelisieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie lassen sich – mit Blick auf die curriculare Analyse und die makrodidaktischen Bedingungen – Sequenzen etwa durch die Fortführung von Handlungsräumen, Handlungsprozessen, Handlungsprodukten, Kompetenzen oder Inhalten bilden? • Wie kann die makrodidaktische Planung schulintern und schulextern parallelisiert werden? • Wie können traditionelle und handlungsorientierte Elemente (Methoden, Assessments und Medien) miteinander verbunden werden?
4.2	Methodenkonzept und erste Planung der Unterrichtsmethoden	<p>... Methodenkonzept arrangieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welches (Unterrichts-)Methodenkonzept soll mit Blick auf die anderen Strukturelemente eingesetzt werden: Traditionell oder handlungsorientiert? • Welche (Unterrichts-)Methoden sollen in einer ersten Überlegung verwendet werden? • Lassen sich in der Unterrichtsreihe traditionelle und handlungsorientierte Methoden in der Unterrichtsreihe kombinieren?
4.3	Assessmentkonzept und erste Planung der Assessmentmethoden	<p>... Assessmentkonzept arrangieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welches Assessmentkonzept wird im Unterricht verfolgt? • Welche Assessmentmethoden sollen in einer ersten Überlegung eingesetzt werden? • Lassen sich in der Unterrichtsreihe traditionelle und handlungsorientierte Assessmentmethoden miteinander kombinieren?
4.4	Medienkonzept und erste Planung der Medien	<p>... Medienkonzept arrangieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welches Medienkonzept soll mit Blick auf die anderen didaktischen Strukturelemente im Unterricht eingesetzt werden? • Welche Medien sollen in einer ersten Überlegung eingesetzt werden? • Lassen sich in der Unterrichtsreihe traditionelle und handlungsorientierte Medien miteinander kombinieren?
5.	Verteilungsplan	Verteilungsplanung vornehmen
		<ul style="list-style-type: none"> • Wird die Zeitstruktur auf den Spalten oder den Zeilen abgetragen? • Welche Fächer bzw. Lernfelder werden berücksichtigt? • Sollen die Lernfelder durchgängig oder teilweise in Lernsituationen aufgelöst werden? Wenn teilweise: Welche weiteren didaktischen Elemente, beispielsweise thematische Blöcke, sollen berücksichtigt werden? • Werden methodische Blöcke in der Verteilungsplanung berücksichtigt? Wenn ja: Mit welcher Zielsetzung? • Soll der Verteilungsplan durchgängig oder teilweise im Zuge der Binnendifferenzierung einzelne Gruppen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen? • Sollen im Verteilungsplan überfachliche Kompetenzen berücksichtigt werden? Wenn ja: Welches Kompetenzmodell mit welchen Dimensionen, Niveaus und Teilkompetenzen soll zugrunde gelegt werden? Welche Teile dieses Modells werden in der Verteilungsplanung be-

		rücksichtigt? • Welche weiteren Elemente sind in der Verteilungsplanung (z. B. Prüfungstermine, Exkursionen) zu berücksichtigen?
6.	Anhang	
6.1	Ggf. Teamvereinbarungen	... Struktur, Strategie und Kultur gestalten • Wie wird die Teamstruktur vereinbart? • Wie wird die Teamstrategie vereinbart? • Wie wird die Kultur des Teams gestaltet?
6.2	Ggf. Terminplan, Ressourcenplan	... Termine und Ressourcen planen • Wie sind die Termine zu planen? • Wie sind die Ressourcen zu planen?
6.3	Quellen	Verzeichnis der verwendeten Quellen, z. B. Internetquellen, Literatur
6.4	Ggf. Erklärung	Bei Qualifikationsarbeiten: Erklärung der eigenständigen Erstellung mit Unterschrift

2.4 GAL-Schema „Mikrodidaktische Planung“: Erweitertes Deckblatt des Unterrichtsentwurfs

Namen	
Schule, Ort	
Betreuende Person	
Thema	
Fach	
Klasse	
Datum	
Zeit	
Raum	
Einordnung	
Erwartungen an Lern- ergebnisse	
Unterrichtsmethoden	
Assessmentmethoden	
Besonderheiten	

2.5 GAL-Schema „Mikrodidaktische Planung“: Überblick

1.	Deckblatt und Inhaltsverzeichnis
2.	Thema und Zielsetzung der Unterrichtseinheit
2.1	Makrodidaktischer Bezug und Lehrplanbezug
2.2	Analyse der Intentionen, Inhalte und Kompetenzen
2.3	Sachanalyse und Reduktion
2.4	Erwartungen an Lernergebnisse
3.	Bedingungsanalyse
3.1	Größe und Zusammensetzung der Klasse
3.2	Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden
3.3	Hintergrund, Motivation und Lebenswelt der Lernenden
3.4	Klassenklima
3.5	Grundsätze der Klassenführung in dieser Klasse
3.6	Räumlich-zeitliche Bedingungen
3.7	Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen
4.	Methodische Überlegungen
4.1	Unterrichtsmethoden
4.2	Assessmentmethoden
4.3	Medieneinsatz
5.	Geplanter Unterrichtsverlauf
6.	Anhang
6.1	Ausgearbeitete Medien
6.2	Erklärung
6.3	Quellen

2.6 GAL-Schema „Mikrodidaktische Planung“

1.	Deckblatt und Inhaltsverzeichnis	
2.	Thema und Zielsetzung der Unterrichtseinheit	Themen und Kompetenzen planen
2.1	Einordnung der Unterrichtseinheit	<p>... in den Lehrplan einordnen</p> <ul style="list-style-type: none"> Welcher Lehrplan ist relevant? Wo wird das zentrale Thema bzw. die zentrale Kompetenz im Lehrplan aufgeführt bzw. wo lassen sich diese zuordnen, z. B. nach Jahrgangsstufe, Fach und Lernfeld? <p>... makrodidaktisch einordnen</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche makrodidaktische Planung ist relevant, insbesondere in der Reihen-, Verteilungs- oder didaktischen Jahresplanung? Welchen Stellenwert hat die Unterrichtseinheit in dieser makrodidaktischen Planung?
2.2	Analyse der Intentionen, Inhalte und Kompetenzen	<p>... Planungshilfen nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Planungshilfen, z. B. Lehrpläne oder Schulbücher, können für die Unterrichtsplanung eingesetzt werden? Was sagen diese Planungshilfen zu den Themen und Kompetenzen des Unterrichts? <p>... curriculare Prinzipien einsetzen</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Inhalte mit welcher Struktur zur didaktischen Grundidee liefern die Wissenschaften, beispielsweise bei der Analyse wissenschaftlicher Lehrbücher? Sind dabei ökologische und soziale bzw. ethische Aspekte von Wirtschaft und Technik ausreichend berücksichtigt? Welche gegenwärtigen und vor allem zukünftigen Situationen sind durch die didaktische Grundidee angesprochen? Welche Themen bzw. welche Kompetenzen sind für die Bewältigung dieser Situationen notwendig? Welche normativen Vorstellungen zur gebildeten Person („Bildungsideale“) sind durch die Grundidee angesprochen? Welche Themen und Kompetenzen sind aufgrund dieser Vorstellung auszuwählen und zu legitimieren? <p>... Kompetenzen präzisieren</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche fachlichen Kompetenzen werden im Unterricht angestrebt? Soll die Lernkompetenz gefördert werden? Wenn ja: Welche Teilkompetenzen? Soll die Lernkompetenz weiter präzisiert werden? Wenn ja: Welche Situationen werden zugrunde gelegt? Welche Phasen hat diese Situation? Wie können die Teilkompetenzen für die einzelnen Phasen präzisiert werden? Soll die Sozialkompetenz gefördert werden? Wenn ja: Welche Teilkompetenzen? Soll die Sozialkompetenz weiter präzisiert werden? Wenn ja: Welche Situationen werden zugrunde gelegt? Welche Phasen hat diese Situation? Wie können die Teilkompetenzen für die einzelnen Phasen präzisiert werden? Soll die Selbstkompetenz gefördert werden? Wenn ja: Welche Teilkompetenzen? Soll die Selbstkompetenz weiter präzisiert werden? Wenn ja: Welche Situationen werden zugrunde gelegt? Welche Phasen hat diese Situation? Wie können die Teilkompetenzen für die einzelnen Phasen präzisiert werden? Soll die sprachliche Kompetenz gefördert werden? Wenn ja: Welche Teilkompetenzen? Soll diese Kompetenz weiter präzisiert werden? Wenn ja: Welche Situationen werden zugrunde gelegt? Welche Phasen hat diese Situation? Wie können die Teilkompetenzen für die einzelnen Phasen präzisiert werden?
2.3	Sachanalyse und Reduktion	<p>... Sachanalyse präzisieren</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie werden die zentralen Begriffe korrekt benannt und definiert? Was sind gute Beispiele, Nicht-Beispiele und Prototypen? Welche Struktur haben die Inhalte und wie kann diese visualisiert werden? Gibt es Bilder (analoge Darstellungen), die den Inhalt gut verdeutlichen? Gibt es Episoden (Erlebnisse), die den Inhalt gut verdeutlichen?

		<p>... Themen und Kompetenzen auswählen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Inhalte und Kompetenzen sind in besonderer Weise den Bedingungen, den Zielen und den Methoden angemessen? • Welche Inhalte und Kompetenzen erschließen das dahinter stehende Allgemeine, sind also exemplarisch? • Welche Inhalte und Kompetenzen sind in vielen Bereichen anwend- und erkennbar, sind also (horizontal) fundamental? • Welche Inhalte und Kompetenzen können auf jedem intellektuellen Niveau aufgezeigt und vermittelt werden, sind also (vertikal) fundamental? • Welche Inhalte und Kompetenzen sind in der historischen Entwicklung deutlich wahrnehmbar und langfristig relevant? • Welche Inhalte und Kompetenzen sind in besonderer Weise (hoch-)aktuell? • Können die Inhalte und Kompetenzen nach Leistungsklassen differenziert werden, z. B. in Grundanforderungen, Zusatz-Anforderungen und erweiterte Anforderungen? Welche Inhalte und Kompetenzen gehören in welche Leistungsklasse?
2.4	Erwartungen an Lernergebnisse	<p>... Lernergebniserwartungen präzisieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Learning Outcomes bzw. welche Lernziele verfolgt der Unterricht?
3.	Bedingungen der Unterrichtseinheit	Bedingungen präzisieren
3.1	Größe und Zusammensetzung der Klasse	<p>... Größe und Zusammensetzung der Klasse überprüfen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie groß ist die Klasse? • Wie setzt sie sich hinsichtlich Alter und Geschlecht zusammen?
3.2	Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden	<p>... Kompetenzen und Entwicklungsstand der Lernenden erfassen</p> <p>..... <i>Lernausgangslage präzisieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Schularten haben die Schülerinnen und Schüler vorher besucht bzw. welche Abschlüsse haben sie erworben? • Wie sind die domänenübergreifenden Kompetenzen bzw. die Intelligenz der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen? • Welche Fachkompetenz hat die Zielgruppe bzw. einzelne Lernende? Muss die Fachkompetenz weiter diagnostiziert werden? Wenn ja: Mit welchem Erhebungsverfahren? • Welche Lernkompetenz hat die Zielgruppe bzw. einzelne Lernende? Muss die Lernkompetenz weiter diagnostiziert werden? Wenn ja: Mit welchem Erhebungsverfahren? • Welche Sozialkompetenz hat die Zielgruppe bzw. einzelne Lernende? Muss die Sozialkompetenz weiter diagnostiziert werden? Wenn ja: Mit welchem Erhebungsverfahren? • Welche Selbstkompetenz hat die Zielgruppe bzw. einzelne Lernende? Muss die Selbstkompetenz weiter diagnostiziert werden? Wenn ja: Mit welchem Erhebungsverfahren? • Welche sprachliche Kompetenz hat die Zielgruppe bzw. einzelne Lernende? Muss die Sprachkompetenz weiter diagnostiziert werden? Wenn ja: Mit welchem Erhebungsverfahren? • Wie sehen das Niveau und die Heterogenität der Lernausgangslage aus (Fach-, Lern-, Sozial-, Selbst-, Sprachkompetenz)? Wie wurde die Lernausgangslage erhoben? • Finden sich in der Klasse Schülerinnen und Schüler, die sich bezüglich der beschriebenen Merkmale in besonders starker Weise vom Durchschnitt abheben oder gruppieren lassen? Wie sind die Merkmale für diese Schülerinnen und Schüler ausgeprägt? • Soll ein differenziertes Profil für einzelne Schülerinnen bzw. Schüler erstellt werden? <p>..... <i>Entwicklungsstand der Lernenden präzisieren, phasenspezifische Entwicklungsaufgaben sowie Gefährdungen und Störungen reflektieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • In welcher Lebens- bzw. Entwicklungsphase befinden sich die Schülerinnen und Schüler? • Was sind die phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben bzw. Veränderungen sowie Gefährdungen und Störungen? • Sind für einzelne Schülerinnen und Schüler Störungen oder Gefährdungen zu vermuten oder zu beobachten? Wenn ja: Was bedeutet dies für den Unterricht? <p>..... <i>Besondere pädagogische Bedarfe reflektieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sind einzelne Schülerinnen und Schüler verhaltensauffällig? Wenn ja: Was bedeutet dies für den Unterricht?

		<ul style="list-style-type: none"> • Haben einzelne Schülerinnen und Schüler Lernschwierigkeiten? Wenn ja: Was bedeutet dies für den Unterricht? • Lassen sich sonstige besondere pädagogische Bedarfe bei einzelnen Schülerinnen und Schülern, beispielsweise aufgrund einer Behinderung bzw. Beeinträchtigung, feststellen?
3.3	Hintergrund, Motivation und Lebenswelt der Lernenden	<p>.... Hintergrund, Motivation und Lebenswelt der Lernenden präzisieren</p> <p>..... <i>Hintergrund der Lernenden präzisieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht der Hintergrund der Klasse aus (sozialer Hintergrund, betrieblicher Hintergrund, ethnisch-kultureller Hintergrund)? <p>..... <i>Motivation und Lebenswelt der Lernenden präzisieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Tätigkeiten beinhaltet die aktuelle Berufstätigkeit der Lernenden? Welche Freizeitaktivitäten könnten eine Bedeutung für das Lehren haben? Auf welche Prüfungen bereiten sich die Lernenden vor und welche Anforderungen werden darin gestellt? • Welche beruflichen Tätigkeiten bzw. Positionen streben die Schülerinnen und Schüler nach dem aktuellen Bildungsabschnitt im Beruf an bzw. eröffnen sich für sie? Welche Möglichkeiten des Weiterlernens bzw. der beruflichen Weiterentwicklung bieten sich dem Lernenden nach dem aktuellen Bildungsabschnitt? • Wie schätzen die Schülerinnen und Schüler selbst die Erreichung ihrer mittel- und langfristigen Ziele ein? • Inwieweit ist zu erwarten, dass die angestrebte Kompetenz, der gewählte Inhalt und die gewählte Methode für die Lernenden reizvoll sind?
3.4	Klassenklima	<p>.... Klima in der Klasse einschätzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie sind die Beziehungen zwischen Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern? • Wie werden der Unterricht der Lehrkraft allgemein durch die Schülerinnen und Schüler eingeschätzt? • Wie sind die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander?
3.5	Grundsätze der Klassenführung in dieser Klasse	<p>.... Bedingungen der Arbeit in der Klasse analysieren, ggf. herstellen und Unterrichtsstörungen in der Unterrichtsreihe vorwegnehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Regeln, also explizite Verhaltenserwartungen, sehen Gesetze, Verordnungen und schulübergreifende Vorgaben vor? Welche Konsequenzen sind bei Regelverstößen vorgesehen? • Welche Regeln existieren auf Schulebene, beispielsweise in der Schulordnung? Welche Konsequenzen sind bei Regelverstößen vorgesehen? • Was sind die Regeln und Prozeduren in der Abteilung und in der Klasse? Welche Konsequenzen sind bei Regelverstößen vorgesehen? • Wie reagiere ich – auch nach den im Kollegium vereinbarten Regeln – auf kleinere Unterrichtsstörungen? • Wie reagiere ich – auch nach den im Kollegium vereinbarten Regeln – auf größere Unterrichtsstörungen? • Wie habe ich in der Schule auf eine Krise, zum Beispiel nach dem Notfallplan, zu reagieren?
3.6	Räumlich-zeitliche Bedingungen	<p>... Räumlich-zeitliche Bedingungen präzisieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sind aufgrund des Tages und der Uhrzeit bzw. Lage des Unterrichts besondere Bedingungen zu berücksichtigen? • Welches Zeitmodell ist üblich (z. B. 45-Minuten-Takt, 90-Minuten-Takt, ungetaktet)? • Reicht die Unterrichtszeit für diese Planung? Wenn kritisch: Welche Folgemaßnahmen (z. B. Differenzierungsmaßnahmen, zusätzliche/streichbare Lernschritte) können getroffen werden? • Inwieweit unterstützt die Gestaltung des Klassenraums die Arbeit im Unterricht (Raumkonzept, vorhandene technische Bedingungen und deren Funktionsweise, Sitzordnung und Raumlayout)? Wenn kritisch: Wie können diese Bedingungen lernförderlich gestaltet werden?
3.7	Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen	<p>... Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen präzisieren</p> <p>..... <i>Eigene Bedingungen als Lehrkraft einschätzen und ggf. verändern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo stehe ich in meiner professionellen Entwicklung? Welche Konsequenzen sollten daraus für den Unterricht gezogen werden? Wie kann der zu planende Unterricht kompetenzförderlich gestaltet werden, etwa durch kleinere methodische Experimente?

		<p>..... <i>Schulische Bedingungen in der Bedeutung für den Unterricht einschätzen und ggf. verändern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche normativen Vorstellungen liegen auf den verschiedenen Ebenen der Schulorganisation (Schule, Abteilung, Team) vor? • Welchen Beitrag kann der Unterricht zur Einlösung dieser normativen Vorstellungen leisten? • <p>..... <i>Gesellschaftliche Bedingungen, Bedingungen des Bildungs- und Wirtschaftssystems, interinstitutionelle Bedingungen des Unterrichts in ihrer Bedeutung für den Unterricht reflektieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedingungen des Bildungssystems spielen in den Unterricht hinein? • Welchen Bildungsauftrag hat die Schulart? • Wie wirken die Aufgaben des Bildungssystems (Enkulturation, Qualifikation, Allokation, Integration) in den Unterricht hinein? • Welche Bedingungen des Wirtschaftssystems spielen in den Unterricht hinein? • Welche gesellschaftlichen Bedingungen spielen in den Unterricht hinein? • Welche Institutionen sind aufgrund der Inhalte und Intentionen angesprochen? Wie kann das Zusammenspiel dieser Institutionen für den Unterricht produktiv genutzt werden? • Sind aufgrund besonderer Ereignisse in Gesellschaft, Unternehmen, Schule oder Klasse besondere Bedingungen zu erwarten?
4.	Methodische Analyse	Methoden mikrodidaktisch planen
4.1	Unterrichtsmethoden	<p>... phasieren und parallelisieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Phasen und welche Lernschritte sind zur Erreichung der Lernergebniserwartungen mit Blick auf die anderen Strukturelemente vorzusehen? • Welche Themen und Kompetenzen sind in parallel laufenden Lernfeldern und Fächern zu beachten? <p>... (Unterrichts-)Methoden planen und ausarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie erfolgt der Einstieg in den Unterricht? • Welche Unterrichtsmethoden werden in den einzelnen Lernschritten zur Erreichung der Lernergebniserwartungen eingesetzt? Wie ist der Ablauf dieser Unterrichtsmethoden und was ist bei der Ausarbeitung der einzelnen Etappen dieser Unterrichtsmethode zu beachten? • In welcher Aktions-/Sozialform läuft der Unterricht und was sind realistische Zeitansätze für einzelne Lernschritte? <p>(Weitere methodenspezifischen Leitfragen)</p>
4.2	Assessmentmethoden	<p>... Assessment planen und ausarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Assessmentmethoden werden in den einzelnen Lernschritten benötigt? • Was ist bei der Ausarbeitung dieser Assessmentmethoden zu beachten? <p>(Weitere methodenspezifischen Leitfragen)</p>
4.3	Medien	<p>... Medien planen und ausarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Medien werden in den einzelnen Lernschritten benötigt? • Was ist bei der Ausarbeitung dieser Medien zu beachten? <p>(Weitere medienspezifische Leitfragen)</p>
5.	Geplanter Unterrichtsverlauf	Verlaufsplanung vornehmen
6	Anhang	
6.1	Medien	(Wiedergabe der Medien, die eingesetzt werden sollen. Z. B. geplantes Tafelbild, Flipchart, Folien, Arbeitsblätter. Verwendete Assessment-Instrumente wiedergeben)
6.2	Quellen	(Verzeichnis der verwendeten Quellen, z. B. Internetquellen, Literatur)
6.3	Erklärung	(Bei Qualifikationsarbeiten: Erklärung der eigenständigen Erstellung mit Unterschrift)

2.7 GAL-Schema „Evaluieren & Revidieren“

1.	Unterrichtsevaluation	Unterricht evaluieren (im Licht der Grob- und Feinplanung)
1.1	Evaluation der Themen und Kompetenzen	... Themen und Kompetenzen evaluieren <ul style="list-style-type: none"> • Welche Entscheidungen wurden bezüglich der Themen und Kompetenzen in der Grob- und Feinplanung getroffen? • Waren diese Entscheidungen aufgrund des Verlaufes und der Ergebnisse des Unterrichts gut oder nicht gut? • Welche Alternativen hätten bestanden? Wie wären diese zu bewerten?
1.2	Evaluation der Methoden	... Methoden evaluieren <ul style="list-style-type: none"> • Welche Entscheidungen wurden bezüglich der Methoden in der Grob- und Feinplanung getroffen? • Waren diese Entscheidungen aufgrund des Verlaufes und der Ergebnisse des Unterrichts gut oder nicht gut? • Welche Alternativen hätten bestanden? Wie wären diese zu bewerten?
1.3	Bedingungen reflektieren	... Bedingungen reflektieren <ul style="list-style-type: none"> • Von welchen Bedingungen ging die Grob- und Feinplanung aus? • Wurden die Bedingungen aufgrund des Verlaufes und der Ergebnisse des Unterrichts treffgenau eingeschätzt? • Wenn die Bedingungen falsch eingeschätzt wurden: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus bezüglich des Assessments und der Entwicklung von Bedingungen?
2.	Revision des Grob- bzw. Feinplans	Unterrichtsentwurf revidieren
2.1	Revision der Themen und Kompetenzen	... Themen und Kompetenzen revidieren <ul style="list-style-type: none"> • Welche Änderungen sollten an den Themen und Kompetenzen des Unterrichts aufgrund der erworbenen Erfahrungen im Unterricht erfolgen?
2.2	Revision der Methoden	... Methoden revidieren <ul style="list-style-type: none"> • Welche Änderungen sollten bezüglich der Methoden des Unterrichts aufgrund der erworbenen Erfahrungen im Unterricht erfolgen?
2.3	Bedingungen reflektieren und entwickeln	... Bedingungen reflektieren und entwickeln <ul style="list-style-type: none"> • Welche von mir verantworteten Anschlussmaßnahmen sollten mit Blick auf die Änderung der Bedingungen erwogen werden? • Wie sollten die Bedingungen für die unterrichtliche Arbeit in der Schule im Kollegium verbessert werden? • Bestehen Möglichkeiten, auf die Entwicklung der Bedingungen auf den hohen Bedingungs-schalen hinzuwirken?

3 BEISPIELE, CHECKLISTEN, VORLAGEN UND KRITERIENKATALOGE ZU DEN GAL- SCHEMATA

3.1 Idee entwickeln: Didaktischer Auftrag: Vorlage

Absichten & thematische Idee: Was und warum?

--

Hinweis: Welche Absichten verfolgt der Unterricht? Welches Thema bzw. welche Kompetenz soll im Zentrum des Unterrichts stehen?

Methodische Idee: Wie?

--

Hinweis: Welche ersten Ideen zu den Methoden des Unterrichts gibt es?

Bedingungsrahmen: Wo und Wer?

Zielgruppe:	
Zur Verfügung stehende Zeit:	
Datum, Ort und Zeit:	

Mein Ansprechpartner, meine Ansprechpartnerin

Vor- und Zuname, Titel:	
Schule:	
Kontakt:	

3.2 Makrodidaktische Planung: Didaktische Jahresplanung: Beispiel

	Wirtschafts- und Sozial- prozesse	Kommunikationsprozesse	Projektmanagement			
1	LF 1 Die Ausbildung im Dialogmarketing mitgestalten (60 Stunden) LS 1.1 Tätigkeiten und Anforderungen des Berufsbilds erfassen - berufliche Perspektiven entwickeln (6 Std.) P/G (4 Std.) LAT 1: Kartenabfrage, Mindmap (E) LS 1.2 Rechtliche Grundlagen der Ausbildung erschließen – Rechte und Pflichten wahrnehmen (6 Std.) P/G (4 Std.) LAT 5: Markieren, Exzerpieren (V) LS 1.3 In der JAV mitarbeiten, eigene Interessen vertreten - sich über betriebliche Mitwirkung und Mitbestimmung informieren (9 Std.) P/G (6 Std.) LAT 2: Textrecherche / Internetrecherche LAT 8: Umgang mit Gesetzestexten (E) LS 1.4 Arbeitsschutzvorschriften im Call- Center einhalten - den eigenen Arbeitsplatz ergonomisch gestalten (9 Std.) S/G (10 Std.) LAT 12: Checkliste LS 1.5 Geschäftsfelder, Zielsystem und Aufbauorganisation des Ausbildungsbetriebs präsentieren und vergleichen (9 Std.) LAT 3: Vortragen, PP-Präsentation (V) LS 1.6 Branchentypische Rechtsformen vergleichen (9 Std.) LAT 4: Bewertungsmatrix (E) LS 1.7 Eigene Entgeltabrechnung prüfen und Maßnahmen zur privaten Vorsorge ergreifen (6 Std.) LAT 1: Kartenabfrage, Mindmap (V) LS 1.8 Einen typischen Arbeitsablauf im Call-Center strukturiert beschreiben und darstellen (6 Std.) D/K (6 Std.) LAT 18: Flussdiagramme (E)	LF 2 Dienstleistungen im Dialogmarketing analysieren und vergleichen (60 Stunden) LS 2.1 Entwicklung und Leistungsspektrum der Dialogmarketingbranche erkunden (20 Std.) LAT 2: Textrecherche / Internetrecherche (E) LAT 3: Vortragen / PP-Präsentation (E) LS 2.2 Messebeteiligung - Leistungen im Dialogmarketing präsentieren (25 Std.) S/G 2 (10 Std.) LAT 3: Vortragen (V), Plakatgestaltung (E) LS 2.3 Dienstleistungs- und Kundenorientierung als berufliches Leitbild erfassen (15 Std.) LAT 9: Mitschriften (E) LS 3.1 Gespräche unter Beachtung kommunikationspsychologischer und rhetorischer Grundlagen analysieren (15 Std.) LAT 11: Gesprächstechniken (E) LS 3.2 Gesprächstechniken im Inbound anwenden – mit schwierigen Kunden umgehen (20 Std.) LAT 13: Rollenspiele (E) LS 3.3 Strategien zum Umgang mit Stress und zur Erhaltung der stimmlichen Leistungsfähigkeit entwickeln und umsetzen (15 Std.) S/G (6 Std.) LAT 1: Kartenabfrage, Mindmap (V) LS 3.4 Mit Kunden im Outbound kommunizieren – einen Gesprächsleitfaden nach Vorgaben des Auftraggebers einsetzen (20 Std.) LAT 14: Gesprächsleitfaden (E) LF 3 Mit Kundinnen und Kunden kommunizieren (80 Stunden) LS 5.1 Kunden an der Service-Hotline beraten (10 Std.) LS 5.2 Kunden- u. Auftragsdaten bei Bestellungen erfassen, Bonität prüfen, Liefer- und Zahlungstermine disponieren und überwachen (15 Std.) LAT 9/15: Mitschriften (V), Lernkartei (E) LS 5.3 Schwierige Gesprächssituationen gestalten – Beschwerden und Reklamationen annehmen, Kunden halten (15 Std.) LAT 13: Rollenspiele (V) LS 5.4 Kundenzufriedenheitsbefragung durchführen (15 Std.) LAT 16: Interviewtechniken (E) LS 5.5 Instrumente zur Kundenbindung einsetzen (15 Std.) LAT 1: Kartenabfrage, Mindmap (V)	LF 4 Simultan Gespräche führen, Datenbanken nutzen und Informationen verarbeiten (40 Stunden) LS 4.1 Für eine Kampagne zielgerichtet und kostenbewusst Kommunikationssysteme und (branchentypische) Software auswählen (20 Std.) (Vorstruktur für LS 7.2) LAT 4: Bewertungsmatrix (E) LS 4.2 Kundendaten unter Beachtung von betrieblichen und rechtlichen Vorschriften zum Datenschutz und zur Datensicherheit erfassen (10 Std.) LAT 8: Umgang mit Gesetzestexten (V) LS 4.3 Eine Datenbank für ein Inboundprojekt nutzen und Kundendaten bearbeiten (10 Std.)	Deutsch/Kommunikation (40 Stunden), Hinweis: Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung werden integrativ unterrichtet. LS D/K 1: Mit Texten umgehen (10 Std.) LAT 5: Verschiedene Texterschließungstechniken (E) LS D/K 2: Stellungnahmen verfassen (8 Std.) LAT 10: Pro- und Kontra-Diskussion (E) Politik/Gesellschaftslehre (40 Stunden) LS P/G 1: In privaten und beruflichen Situationen nachhaltig handeln (10 Std.) LAT 10: Pro- und Kontra-Diskussion (V) LS P/G 2: Auswirkungen von Tarifverträgen auf die eigene Arbeitssituation beziehen (8 Std.) LAT 5: sinnentnehmendes Lesen (V) LS P/G 3: Zukunftsprobleme des Sozialstaats in die eigene Zukunftsplanung einbeziehen (8 Std.) LAT 17: Szenariotechnik (E)		
2					LF 5 Kundinnen und Kunden im Dialogmarketing betreuen und binden (80 Stunden)	Sport/Gesundheitsförderung (80 Stunden) LS S/G 1: Miteinander kommunizieren, im Team kommunizieren, im Team kommunizieren, im Team kommunizieren (12 Std.) LAT 6: Teamregeln (E) LS S/G 2: Sich darstellen können und Kreativität entwickeln: Körpersprache und Bewegung bewusst wahrnehmen und situationsgerecht gestalten (16 Std.) LAT 8: nonverbale Kommunikationsmittel (E) LS S/G 3: Ausgleich zur beruflichen Belastung im Sport finden: Mannschaftssportarten und ihre Bedeutung in der eigenen Freizeitgestaltung (18 Std.) LS S/G 4: Bisherigen Lernprozess reflektieren und ggf. Maßnahmen zur Verbesserung ergreifen - sich organisieren und Leistungsentwicklung erläutern: Zur Sache kommen – bei der Sache bleiben – die Sache vollenden (18 Std.)
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						

Legende: LF = Lernfeld, LS = Lernsituation, R = Religionslehre, S/G = Sport/Gesundheitsförderung, P/G = Politik/Gesellschaftslehre, FK = Fremdsprachliche Kommunikation, LAT = Lern- und Arbeitstechnik (E) = Einführung, (V) = Vertiefung. Verändert nach MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2009). Didaktische Jahresplanung: Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems. Düsseldorf

3.3 Makrodidaktische Planung: Fachorientierter Verteilungsplan: Vorlage

(Fach 5)								
(Fach 4)								
(Fach 3)								
(Fach 2)								
(Fach 1) (Lerngegenstand 1) (Lerngegenstand 2)								
Monat/Woche								

3.4 Makrodidaktische Planung: Kompetenzorientierter Verteilungsplan: Vorlage

Sprachkompetenz								
Selbstkompetenz								
Sozialkompetenz								
Lernkompetenz								
Fachkompetenz (Lerngegenstand 1) (Lerngegenstand 2)								
Monat/Woche								

3.5 Makrodidaktische Planung: Lernsituationsorientierter Verteilungsplan: Vorlage

Monat/Woche	Lernfeld (Lernfeld 1)	Lernsituation (Lernsituation 1)	(Fach 1)	(Fach 2)	(Fach 3)			
		(Lernsituation 2)						
		(Lernsituation 3)						
	(Lernfeld 2)							

3.6 Makrodidaktische Planung: Kombierter Verteilungsplan: Vorlage

Monat/Woche	Lernfeld	Lernsituation, thematischer Block oder Themenmin	Überfachliche Kompetenzen (LeKo, SoKo, SeKo, SpraKo)	(Fach 1) z.B. Deutsch	(Fach 2) z.B. Sozialkunde	Handlungsorientierte methodische Inseln
	(Lernfeld 1)	(Lerngegenstände 1)				
		(Lerngegenstände 2)				
		(Lerngegenstände 3)				
	(Lernfeld 2)					

3.7 Makrodidaktische Planung: Binnendifferenzierter Verteilungsplan: Vorlage

Anmerkungen								
Gruppe 3: _____ (Z.B. Beruf 1/Berufsgruppe 3) (Z.B. Aufbauprogramm)								
Gruppe 2: _____ (Z.B. Beruf 1/Berufsgruppe 2) (Z.B. Standardprogramm)								
Gruppe 1: _____ (Z.B. Beruf 1/Berufsgruppe 1) (Z.B. Förderprogramm)								
Monat/Woche								

3.8 Makrodidaktische Planung: Checkliste makrodidaktische Planungselemente

Check-box	Check	Prüffrage	Notizen
Didaktische Kernelemente der Makrodidaktik			
<input type="checkbox"/>	Fächer	Welche Zeugnisfächer aus dem berufsbezogenen und dem allgemeinbildenden Bereich werden berücksichtigt?	
<input type="checkbox"/>	Kompetenzen	Welche Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen und der weitere Untergliederung werden berücksichtigt?	
<input type="checkbox"/>	Themen	Welche Themen bzw. Teilthemen und der weitere Untergliederung werden berücksichtigt?	
<input type="checkbox"/>	Lernfelder	Welche Lernfelder werden berücksichtigt?	
<input type="checkbox"/>	Lernsituationen	Welche Lernsituationen werden berücksichtigt?	
<input type="checkbox"/>	Prüfungstermine	Welche Prüfungstermine werden berücksichtigt?	
Assessment und Förderung überfachlicher Kompetenzen in der Makrodidaktik			
<input type="checkbox"/>	Assessment-Anlässe und -instrumente (AAI)	An welchen Stellen werden für das Assessment von überfachlichen Kompetenzen im Sinne von Assessment-Systemen Anlässe bzw. Instrumente für einzelne Gruppen von Schülerinnen und Schüler bzw. einzelne Individuen vorgesehen?	
<input type="checkbox"/>	Förderatome	An welchen Stellen wird die ganze Klasse, einzelne Gruppen oder einzelne Individuen durch kleine Sequenzen im Fachunterricht (Förderatome) gefördert?	
<input type="checkbox"/>	Förderinseln	An welchen Stellen wird für die ganze Klasse, einzelne Gruppen oder einzelne Individuen der fach- bzw. lernfeldorientierte Unterricht unterbrochen und zeitliche Gefäße zur akzentuierten Förderung von überfachlichen Kompetenzen (Förderinseln), z. B. einen Methodenwoche, vorgesehen?	
Weitere Elemente der makrodidaktischen Planung			
<input type="checkbox"/>	Schulferien	Wo liegen die Schulferien?	
<input type="checkbox"/>	Konferenzen	Wo liegen wichtige Konferenzen, die bei didaktischen Entscheidungen zu berücksichtigen sind, z.B. wegen Notenschluss?	
<input type="checkbox"/>	Termine aus dem Terminplan der Schule bzw. Abteilung bzw. Bildungsgang	Wo liegen wichtige Termine aus dem Terminplan der Schule bzw. der Abteilung oder dem Bildungsgang, die für didaktische Entscheidungen zu berücksichtigen sind?	
<input type="checkbox"/>	Teamtermine	Wo liegen wichtige Termine aus dem Terminplan der Schule bzw. der Abteilung oder dem Bildungsgang, die für didaktische Entscheidungen zu berücksichtigen sind?	

3.9 Makrodidaktische Planung: Checkliste Teamvereinbarungen

Check-box	Check	Prüffrage	Notizen
Teamstruktur: Team und Verantwortlichkeiten			
<input type="checkbox"/>	Team	Ist das Team für die makrodidaktische Planung angemessen zusammengestellt?	
<input type="checkbox"/>	Teamleitung, -sprecher(in)	Hat das Team eine Leitung bzw. eine Sprecherin bzw. einen Sprecher bestimmt? Wie?	
<input type="checkbox"/>	Verantwortlichkeiten	Wer ist für welches Arbeitspaket zuständig?	
Teamstruktur: Prozess der didaktischen Arbeit (Handlungsebene)			
<input type="checkbox"/>	Produkte	Was sind die relevanten Produkte der Teamarbeit bzw. wo werde diese festgelegt?	
<input type="checkbox"/>	Arbeitspakete	Was sind die relevanten Arbeitspakete zur Erstellung der Produkte der Teamarbeit bzw. wo werden diese festgelegt?	
<input type="checkbox"/>	Meilensteine	Werden die wichtigen Meilensteine (= wichtiges Ereignis im Projekt mit Termin) festgelegt?	
<input type="checkbox"/>	Teamtreffen	Wie oft will sich das Team treffen? Wann? Wer lädt ein?	
<input type="checkbox"/>	Dokumentation Treffen	Werden die Treffen dokumentiert? Wenn ja, durch wen und wie?	
<input type="checkbox"/>	Dokumentation Produkte	Wie werden die entwickelten Produkte dokumentiert?	
<input type="checkbox"/>	Festlegungen für Medien, Designvorgaben	Hat das Team klar definierte Richtlinien bzw. Formatvorlagen für die gemeinsam zu entwickelnden Materialien?	
<input type="checkbox"/>	Modellunternehmen	Wird der weiteren Arbeit ein Modellunternehmen zugrunde gelegt? (siehe eigenständige Vorlage)	
<input type="checkbox"/>	Kompetenzmodell	Wird der weiteren Arbeit ein bestimmtes Kompetenzmodell zugrunde gelegt?	
Teamstruktur: Feedbackprozess und Qualitätsmanagement (Reflexionsebene)			
<input type="checkbox"/>	Zeitpunkte Feedback	Zu welchen Zeitpunkten geben sich die Mitglieder des Teams Feedback zum Handeln der einzelnen Mitglieder, gespiegelt an den Erwartungen im Teamvertrag?	
<input type="checkbox"/>	Methoden Feedback	Mit welchen Methoden geben sich die Mitglieder des Teams Feedback zum Handeln der einzelnen Mitglieder, gespiegelt an den Erwartungen im Teamvertrag?	
<input type="checkbox"/>	Evaluation	Hat das Team eine Evaluation der entwickelten Materialien (mit welchen Instrumenten bzw. nach welchen Kriterien) und der makrodidaktischen Planung (mit welchen Instrumenten bzw. nach welchen Kriterien) eingeplant?	
<input type="checkbox"/>	Konsequenzen Feedback	Wie werden Konflikte gelöst? Was passiert, wenn gegen die Spielregeln aufgrund des Feedbacks verstoßen wird?	
Teamstruktur: Unterstützende Bedingungen			
<input type="checkbox"/>	Raum	Welchen Raum kann das Team für seine Treffen nutzen?	
<input type="checkbox"/>	Zeitfenster	Wie können feste Zeitfenster für die Treffen, zum Beispiel als Fensterstunden in Stundenplänen, organisiert werden?	
<input type="checkbox"/>	Technische Kommunikation	Wie erfolgt die technisch vermittelte Kommunikation im Team, zum Beispiel per E-Mail? Besondere Spielregeln notwendig?	
<input type="checkbox"/>	Technische Ablage	Wie erfolgt die Ablage der Produkte, zum Beispiel durch Webdienste?	
<input type="checkbox"/>	Unterstützende Organisationsstruktur	Wie kann die Organisation so beeinflusst werden, dass sie die Prozesse im Team unterstützt, beispielsweise durch Lehrerklassenteams?	

<input type="checkbox"/>	Unterstützung durch die Leitung	Wie kann die Unterstützung der Leitung, zum Beispiel Fachbetreuung bzw. Bildungsgangleitung oder Schulleitung, gewährleistet werden?	
Teamstrategie			
<input type="checkbox"/>	Teamziele	Was sind die Ziele des Teams, vor allem in pädagogischer Hinsicht?	
<input type="checkbox"/>	Pädagogische Selbstverständnisse	Was ist das Bild vom guten bzw. schlechten Unterricht, von guten/schlechten Methoden und von guten/schlechten Lernenden?	
Teamkultur			
<input type="checkbox"/>	Gruppenromantik brechen	Wie verhindert das Team eine undifferenzierte Gruppenromantik und unproduktive Schließungsprozesse?	
<input type="checkbox"/>	Mythos der Gleichartigkeit entschleiern	Wird die Unterschiedlichkeit der Teammitglieder akzeptiert und genutzt?	

3.10 Makrodidaktische Planung: Modellunternehmen: Vorlage

1.	Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Autoren, Version
2.	Leistungsprozesse
2.1	Produkte (Erzeugnisse)
2.2	Rohstoffe, Hilfsstoffe, Betriebsstoffe, Fremdbauteile
2.3	Sachanalyse
3.	Langfristige Leistungspotentiale
3.1	Grundstücke (Grund & Boden, Gebäude)
3.2	Technische Anlagen und Maschinen
3.3	Betriebs- und Geschäftsausstattung
4.	Finanzierungsprozesse
4.1	Forderungen
4.2	Zahlungsmittel (Bank & Kasse)
4.3	Verbindlichkeiten aus Lieferungen und Leistungen
4.4	Langfristige Bankverbindlichkeiten
4.5	Eigenkapital (gezeichnetes Kapital)
5.	Umfeld (externe Stakeholder)
5.1	Lieferanten
5.2	Kunden
5.3	Banken
5.4	Sonstige Stakeholder
6.	Interne Stakeholder
6.1	Eigentümer
6.2	Belegschaft

Quelle: Entwickelt in Anlehnung an Preiß, P. (1999). Didaktik des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. München: Oldenbourg. S. 82 ff.

3.11 Makrodidaktische Planung: Kriterienkatalog

Die didaktische Jahresplanung ...	0	1	2	3	4	5
setzt die curricularen Vorgaben der Lernfelder und Fächer in Lernsituationen vollständig um						
nutzt die Möglichkeiten der Lernortkooperation aus						
gestaltet den Differenzierungsbereich angemessen aus						
ist mit den vorhandenen Ressourcen vollständig umsetzbar						
legt ausreichend Verantwortlichkeiten fest						
nimmt eine sinnvolle Anordnung der Lernfelder vor						
ordnet die Lernsituationen im Sinne der planvollen Kompetenzentwicklung						
stimmt die Lernerfolgsüberprüfungen und Leistungsbewertungen gut aufeinander ab						

Kommentar:

Quelle: Leicht angepasst übernommen bei MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2009). Didaktische Jahresplanung: Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems. Düsseldorf.

3.12 Mikrodidaktische Planung: Unterrichtsentwurf: Beispiel

Eine kommentierte Fassung des Unterrichtsentwurfs steht auch auf der Webseite www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de zum Download zur Verfügung.

3.13 Mikrodidaktische Planung: Verlaufsplan: Beispiel

Phase	Zeit	Lernschritt	Erwartete Lerner- gebnisse	Aktionsform, Sozialform	Medien
Einstieg	5	Orientierung mit Hilfe Advance Organizer (AO)		Lehrvortrag (LV)	OHP-Folie 1 (overlay), Arbeitsblatt 1 (AO)
Erarbeitung	10	Wiederholung Freie MaWi, Zentralverwaltungswirtschaft	1	Lehrgespräch (LG)	OHP (leere Folie)
	20	Merkmale Soziale MaWi	2.1	Lehrvortrag (LV)	OHP-Folien 2-6
	5	Sicherung zu A, B: Kurzabfrage		Einzelarbeit (EA)	Arbeitsblatt 2 (Notierhilfe)
	15	Rolle Soziale MaWi für die Lerner	2.2	Lehrgespräch (LG)	OHP (leere Folie)
Ergebnissicherung	15	Erhard und die soziale MaWi		Einzelarbeit (EA)	Arbeitsblatt 3 (Erhard-Interview)
	10	Erhard und die soziale MaWi		Partnerarbeit (PA)	Arbeitsblatt 3 (Selbstbewertung)
	10	Zusammenfassung		Lehrvortrag (LV)	OHP-Folie 1 (overlay), Arbeitsblatt 1 (AO)

3.14 Mikrodidaktische Planung: Verlaufsplan: Vorlage

Medien								
Aktions-/Sozialform								
Lernergebniserwart. (Nr.)								
Lernschritt								
Zeit								
Phase								

3.15 Mikrodidaktische Planung: Unterrichtsentwurf: Kriterienraster

	Kriterium	0	1	2	3
Curriculare Analyse	Makrodidaktischer Bezug & Lehrplanbezug: Präzision	Kein Bezug der UE	Lehrplanbezug und makrodidaktischer Bezug der UE wird angedeutet	Lehrplanbezug und makrodidaktischer Bezug der UE wird deutlich	Lehrplanbezug und makrodidaktischer Bezug der UE wird sehr gut deutlich
	Makrodidaktischer Bezug & Lehrplanbezug: Interdependenz	Keine Interdependenz	Niedrige Passung	Mittlere Passung	Hohe Passung
	Analyse der Intentionen, Inhalte und Kompetenzen: Präzision	Keine Reflexion der curricularen Prinzipien und keine Präzisierung der verfolgten Kompetenzen	Intentionen, Inhalte und Kompetenzen werden deutlich	Intentionen, Inhalte und Kompetenzen werden weitgehend theoriekonform präzisiert	Kompetenzen auf Basis eines ausgewiesenen Kompetenzmodells durch Teilkompetenzen und ggf. weitere Unterteilungen präzisiert
	Analyse der Intentionen, Inhalte und Kompetenzen: Interdependenz	Keine Interdependenz	Niedrige Passung	Mittlere Passung	Hohe Passung
	Sachanalyse: Präzision	Keine Sachanalyse vorgenommen	Zentrale Begriffe bzw. Struktur kurz erwähnt	Zentrale Begriffe und Struktur wird deutlich	Zentrale Begriffe und Struktur klar ausgearbeitet und aufbereitet
	Sachanalyse: Interdependenz	Keine Interdependenz	Niedrige Passung	Mittlere Passung	Hohe Passung
	Unterrichtsschwerpunkte und Ziele: Präzision	Schwerpunkte des Unterrichts nicht gesetzt und Ziele nicht formuliert	Unterrichtsschwerpunkte und Ziele werden deutlich	Unterrichtsschwerpunkte werden gut begründet, theoriekonform präzisiert und Lernergebniserwartungen weitgehend theoriekonform präzisiert	Klare ausgewiesene Schwerpunkte der UE und theoriekonform formulierte Lernergebniserwartungen
	Unterrichtsschwerpunkte und Ziele: Interdependenz	Keine Interdependenz	Niedrige Passung	Mittlere Passung	Hohe Passung
	Rationalität der Planung von Themen und Kompetenzen	Keine Erörterung von Vor- und Nachteilen bzw. Chancen und Risiken	Einzelne Erwägungen von Vor- und Nachteilen bzw. Chancen und Risiken werden deutlich	Umfassende Erörterung von Vor- und Nachteilen bzw. Chancen und Risiken	Sehr gut begründete Abwägungen sowie Risikoanalyse
	Prägnanz der Planung von Themen und Kompetenzen	Ausufernde Darstellung	Informative Darstellung, aber mit vielen Redundanzen oder unnötigen Informationen	Darstellung weitgehend informativ	Kurze, informative Darstellung, die auf das Wesentliche beschränkt bleibt

	Kriterium	0	1	2	3
Bedingungsanalyse	Größe und Zusammensetzung der Klasse	Größe und Zusammensetzung der Klasse wird nicht reflektiert	Größe und Zusammensetzung beschrieben	Größe und Zusammensetzung weitgehend deutlich	Größe und Zusammensetzung der Klasse wird deutlich
	Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden	Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden wird nicht reflektiert	Reflexion des Lern- und Entwicklungsstands der Lernenden erkennbar	Lern- und Entwicklungsstand reflektiert, wobei einzelne Bereiche werden hinreichend deutlich	Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden wird deutlich
	Hintergrund, Motivation und Lebenswelt der Lernenden	Hintergrund, Motivation und Lebenswelt der Lernenden wird nicht reflektiert	Reflexion des Hintergrundes, der Motivation und der Lebenswelt der Lernenden erkennbar	Reflexion des Hintergrundes, der Motivation und der Lebenswelt der Lernenden reflektiert, wobei einzelne Bereiche werden hinreichend deutlich	Hintergrund, Motivation und Lebenswelt der Lernenden wird deutlich
	Klima und Grundsätze der Klassenführung	Klima und Grundsätze der Klassenführung werden nicht reflektiert	Reflexion des Klimas und der Grundsätze der Klassenführung erkennbar	Reflexion des Klimas und der Grundsätze der Klassenführung reflektiert, wobei einzelne Bereiche werden hinreichend deutlich	Klima und Grundsätze der Klassenführung werden deutlich
	Räumlich-zeitliche Bedingungen	Räumlich-zeitliche Bedingungen werden nicht reflektiert	Reflexion der räumlich-zeitlichen Bedingungen erkennbar	Räumlich-zeitliche Bedingungen reflektiert, wobei einzelne Bereiche werden hinreichend deutlich	Räumlich-zeitliche Bedingungen werden deutlich
	Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen	Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen werden nicht reflektiert	Reflexion der Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen erkennbar	Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen reflektiert, wobei einzelne Bereiche werden hinreichend deutlich	Bedingungen der Lehrkraft und übergreifende Bedingungen werden deutlich
	Rationalität der Bedingungsanalyse	Keine Erörterung von Vor- und Nachteilen bzw. Chancen und Risiken	Einzelne Erwägungen von Vor- und Nachteilen bzw. Chancen und Risiken werden deutlich	Umfassende Erörterung von Vor- und Nachteilen bzw. Chancen und Risiken	Sehr gut begründete Abwägungen sowie Risikoanalyse
	Prägnanz der Bedingungsanalyse	Ausufernde unnötige Darstellung	Informative Darstellung, aber mit vielen Redundanzen oder unnötigen Informationen	Darstellung weitgehend informativ	Kurze, informative Darstellung, die auf das Wesentliche beschränkt bleibt

	Kriterium	0	1	2	3
Methodische Analyse	Unterrichtsmethoden: Präzision	Gewählte Unterrichtsmethoden nicht nachvollziehbar	Gewählte Unterrichtsmethoden werden deutlich	Unterrichtsmethoden werden weitgehend theoriekonform präzisiert	Unterrichtsmethoden werden theoriekonform präzisiert
	Unterrichtsmethoden: Interdependenz	Keine Interdependenz	Niedrige Passung	Mittlere Passung	Hohe Passung
	Assessmentmethoden: Präzision	Assessmentmethoden nicht nachvollziehbar	Gewählte Assessmentmethoden werden deutlich	Assessmentmethoden werden weitgehend theoriekonform präzisiert	Assessmentmethoden werden theoriekonform präzisiert
	Assessmentmethoden: Interdependenz	Keine Interdependenz	Niedrige Passung	Mittlere Passung	Hohe Passung
	Medien: Präzision	Gewählte Medien werden nicht hinreichend deutlich	Gewählte Medien werden deutlich	Medienwahl wird weitgehend theoriekonform präzisiert	Medienwahl wird theoriekonform präzisiert
	Medien: Interdependenz	Keine Interdependenz	Niedrige Passung	Mittlere Passung	Hohe Passung
	Rationalität der methodischen Überlegungen	Keine Erörterung von Vor- und Nachteilen bzw. Chancen und Risiken	Einzelne Erwägungen von Vor- und Nachteilen bzw. Chancen und Risiken werden deutlich	Umfassende Erörterung von Vor- und Nachteilen bzw. Chancen und Risiken	Sehr gut begründete Abwägungen sowie Risikoanalyse
	Prägnanz der Planung von Themen und Kompetenzen	Ausufernde Darstellung	Informative Darstellung, aber mit vielen Redundanzen oder unnötigen Informationen	Darstellung weitgehend informativ	Kurze, informative Darstellung, die auf das Wesentliche beschränkt bleibt

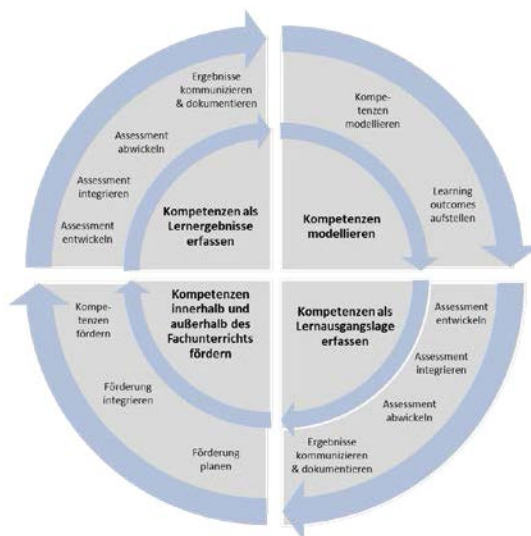
	Kriterium	0	1	2	3
Darstellung des geplanten Verlaufs und Anhang	Systematik der Verlaufsplanung (z. B. Konfiguration Spalten)	Unsystematische Darstellung der Verlaufsplanung	Systematik erkennbar, aber mit deutlichen Brüchen	Darstellung weitgehend systematisch	Systematische Darstellung der Verlaufsplanung
	Verlaufsplanung fasst didaktische Überlegungen zusammen (= Interdependenz)	Keine Interdependenz	Niedrige Passung	Mittlere Passung	Didaktische Erwägungen in den anderen Teilen der Planung münden folgerichtig in die Verlaufsplanung
	Anhänge: Vollständigkeit	Anhänge fehlen	Anhänge insgesamt vorhanden	Alle Anhänge entsprechen weitestgehend den vorab erläuterten Ansprüchen	Anhänge entsprechen vollkommen den vorab erläuterten Ansprüchen
	Qualität der entwickelten Medien	Entwickelte Medien haben keine ausreichende Qualität	Befriedigende Qualität der entwickelten Medien	Gute Qualität der entwickelten Medien mit vereinzelt Qualitätsproblemen	Hohe Qualität der entwickelten Medien
	Prägnanz der Planung von Themen und Kompetenzen	Ausufernde Darstellung	Informative Darstellung, aber mit vielen Redundanzen oder unnötigen Informationen	Darstellung weitgehend informativ	Kurze, informative Darstellung, die auf das Wesentliche beschränkt bleibt

	Kriterium	0	1	2	3
Übergreifende Gestaltungskriterien	Systematik der Planung (mit Ausnahme Verlaufsplanung)	Unsystematische Darstellung der Planung	Systematik erkennbar, aber mit deutlichen Brüchen	Darstellung weitestgehend systematisch	Systematische Darstellung der Planung
	Rechtschreibung und optisches Erscheinungsbild	Gravierende Rechtschreibfehler und mangelhaftes Erscheinungsbild	Rechtschreibung und Erscheinungsbild akzeptabel	Rechtschreibung und Erscheinungsbild insgesamt gut, jedoch mit vereinzelten Problemen	Perfekte Rechtschreibung und optisches Erscheinungsbild
	Ausweis der Urheberrechte (z. B. klare Nachweise verwendeter Materialien)	Defizitärer Umgang mit den Urheberrechten	Befriedigender Umgang mit den Urheberrechten mit einer Reihe von Ungereimtheiten	Guter Umgang mit Urheberrechten mit wenigen, vereinzelten Problemen	Guter Umgang mit den Urheberrechten
	Beachtung von Datenschutzrechten	Datenschutzbestimmungen nicht eingehalten	Befriedigender Umgang mit den Datenschutzbestimmungen mit einer Reihe von Ungereimtheiten	Guter Umgang mit Datenschutzbestimmungen mit wenigen, vereinzelten Problemen	Datenschutzbestimmungen vollständig beachtet

	Kriterium	0	1	2	3
	Selbständigkeit	Unselbständige Leistung	Weitgehend selbständige Leistung	Überwiegend selbständige Leistung	Selbständige Leistung

4 KOMPETENZORIENTIERUNG

4.1 Zyklus der Kompetenzorientierung



Zyklus der Kompetenzorientierung	Teilaufgaben	Beschreibung	Ergebnis	Lerneinheit
Kompetenzen modellieren	Kompetenzen modellieren	Kompetenzen strukturieren und Kompetenzniveaus festlegen	Kompetenzmodell (Dimensionen & Teilkompetenzen, Niveaus)	3
	Learning Outcomes aufstellen	Kompetenzerwartungen und Performanzerwartungen beschreiben	Learning Outcomes	6
Kompetenzen als Lernausgangslage erfassen (Assessment)	Assessment entwickeln	Assessments grundlegend ausrichten sowie Assessment-Anlässe und Assessment-Instrumente konstruieren bzw. auswählen	Assessment-Anlässe, Assessment-Instrumente, Kompetenz-Assessment-Matrix	7 & 23
	Assessments integrieren	Kombinationen von Assessment-Instrumente und –Anlässen in die makrodidaktische Planung integrieren	Verteilungsplan (z. B. Didaktischer Jahresplan) mit Ausweis von Kombinationen von Assessment-Anlässen und –Instrumenten	9
	Assessment abwickeln	Assessment durchführen und Ergebnis festlegen	Assessment-Unterlagen (z.B. Klassenarbeiten), Assessment-Matrix, Notenliste	7 & 23
	Ergebnisse dokumentieren und kommunizieren	Ergebnisse dokumentieren und kommunizieren	Lernergebnisdokumentation (z.B. Zertifikate), Unterrichtsentwurf (z.B. Rückmeldestunde)	23
Kompetenzen innerhalb und außerhalb des Fachunterrichts fördern	Förderung planen	Förderprofil und Methode bestimmen u. ausarbeiten	Förderprofil (Klasse, Gruppen, Individuen)	20
	Förderung integrieren	Förderung als Förderatom, Förderinsel und Fächerfach in makrodidaktische Planung integrieren	Verteilungsplan (z.B. Didaktischer Jahresplan) mit Ausweis von Förderatomen, Förderinseln und ggf. Förderfächern	20
	Kompetenzen fördern	Im oder außerhalb des Fachunterrichts fördern	Unterrichtsentwurf (z.B. Fachliche Einheit mit Förderatom)	20
Kompetenzen als Lernergebnis erfassen (Assessment)	Wie Kompetenzen als Lernausgangslage erfassen			

4.2 Kompetenzmodelle: Hier zugrunde gelegtes Kompetenzstrukturmodell

Dimension	Teilkompetenz	Teil-Teil-Kompetenz
FaKo	Gestaltung der Managementprozesse	
	Gestaltung der Geschäftsprozesse	
	Gestaltung der Supportprozesse	
	Gestaltung der Prozesse zur wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und rechtlichen Umwelt	
LeKo (Lernkompetenz)	Kognitive Lernprozesse	Organisieren
		Elaborieren
		Kritisches Prüfen
		Wiederholen
	Interne und externe Ressourcen nutzen	Interne Ressourcen nutzen: Anstrengen, Aufmerksam sein, Zeit managen
		Externe Ressourcen nutzen: Arbeits-/Lernplatz gestalten, Informationsquellen nutzen, Lernen mit Mitlernenden
	Metakognitive Prozesse	Das eigene Lernen planen
		Das eigene Lernen überwachen
		Das eigene Lernen regulieren
SoKo (Sozialkompetenz)	Artikulieren	Sich auf der Sachebene äußern (Sachebene)
		Sich über die Beziehung zum Gegenüber äußern (Beziehungsebene)
		Sich in der Situation selbst kundgeben (Selbstkundgabe)
		Absichten ausdrücken (Appellebene)
	Interpretieren	Auf der Sachebene aktiv zuhören und interpretieren (Sachebene)
		Beziehung zum Gegenüber interpretieren (Beziehungsebene)
		Selbstkundgabe in der Äußerung interpretieren (Selbstkundgabe)
		Absichten interpretieren (Appellebene)
	Situation einschätzen	Umstände und Fakten der Situation beachten
		Werte, die das eigene Handeln inklusive dem kommunikativen Handeln bestimmen, entwickeln und bestimmen
	Metakommunikation	Äußerungen über die sozialkommunikative Situation artikulieren
		Äußerungen über die sozialkommunikative Situation interpretieren
SeKo (Selbstkompetenz)	Realistisches Selbstkonzept haben	Realistisches Selbstkonzept in ausgewählten Domänen haben
		Realistische, hohe Selbstwirksamkeit haben
		Persönliche Ziele haben
	Angemessenes Selbstwertgefühl	Hohes Selbstwertgefühl
		Stabiles Selbstwertgefühl
		Angemessene Situationsabhängigkeit
	Moralisches Selbst entwickelt	Sich von anderen vorgebrachten, sozialen moralischen Anforderungen stellen (soziale Identität)
		Die eigene Einzigartigkeit betonende moralische Anforderungen entwickeln (persönl. Identität)
		Soziale und persönliche moralische Identität ausbalancieren
	Selbstreflexion betreiben	Selbstaufmerksamkeit stimulieren
		Selbstreflexionshürden überwinden
		Selbstreflexion fokussieren, sich selbst bewerten und erklären
		Informationen über sich selbst gewinnen
		Affekte kalibrieren
SpraKo	Rezipieren	Lesen (bzw. Leseverstehen)
		Hören (bzw. Hörverstehen)
	Produzieren	Schreiben
		Sprechen

4.3 Kompetenzmodelle: Übersicht über Teilmodelle eines Kompetenzmodells

	Kompetenzmodell: Teilmodell	Aspekt	Ausprägungen
1	Kompetenzstrukturmodell	Dimension	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz • Lernkompetenz • Sozialkompetenz • Selbstkompetenz • (Berufs-) Sprachkompetenz
2	Kompetenzniveaumodell	Niveau	Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> • Beginnende • Fortgeschrittene • Expertinnen und Experten
3	Kompetenzreichweitenmodell	Reichweite	<ul style="list-style-type: none"> • Domänenspezifische Kompetenzen • Domänenverbundene Kompetenzen • Domänenübergreifende Kompetenzen & Intelligenz
4	Kompetenzbereichsmodell	Bereich	<ul style="list-style-type: none"> • Kognitiv • Affektiv
5	Kompetenzdomänenmodell	Domäne	Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> • Prozesse/Situationen innerhalb eines Berufs • Beruf • Berufs(haupt/-unter-)gruppe • Berufsbereich • Berufsbereichsübergreifend

4.4 Kompetenzmodelle: Kompetenzraster (rubric): Vorlage

Teilkompetenz	Niveau I (Z. B. Anfänger/in)	Niveau II (Z. B. Fortgeschrittene/r)	Niveau III (Z. B. Experte/in)
(Teilkompetenz 1)	(Beschreibung der Teilkompetenz auf Niveau I)	(Beschreibung der Teilkompetenz auf Niveau II)	(Beschreibung der Teilkompetenz auf Niveau III)
(Teilkompetenz 2)			
(Teilkompetenz 3)			
...			

4.5 Kompetenzmodelle: Kompetenzpräzisierungsmatrix: Vorlage

- ☐ Kompetenz (aus dem Kompetenzmodell), die weiter ausdifferenziert werden soll:

- ☐ Teilkompetenzen (laut Kompetenzmodell)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

- ☐ Situation, für die die weitere Unterteilung der Teilkompetenzen präzisiert werden soll. Bitte bevorzugen Sie eine Formulierung mit Handlungsobjekt (= Nomen) und Handlung (= Verb):

- ☐ Phasen dieser Situation (oder andere Unterteilung der Situation, Nomen-/Verb-Formulierung bevorzugen)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Übertragen Sie bitte die Phasen und die Teilkompetenzen in die Kompetenzpräzisierungsmatrix. In den Zellen wird die von Ihnen zu entwickelnde Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen eingetragen. Markieren Sie bitte die Zellen mit den Kompetenzen, die im Unterricht gefördert werden sollen (= Schwerpunkte der Unterrichtsarbeit).

		Phasen			
		(Phase 1)	(Phase 2)	...	(Phase)
Teilkompetenzen	(Teilkompetenz 1)				
	(Teilkompetenz 2)				
	...				
	(Teilkompetenz)				

4.6 Kompetenzmodelle: DQR-Kompetenzmatrix

Niveau 1: Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.	Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.	Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.
Niveau 2: Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen.	Über grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen und deren Ergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben beurteilen sowie Zusammenhänge herstellen.	In einer Gruppe mitwirken. Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern. In mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren.	In bekannten und stabilen Kontexten weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Vorgegebene Lernhilfen nutzen und Lernberatung nachfragen.
Niveau 3: Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein Spektrum von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung von fachlichen Aufgaben in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Ergebnisse nach weitgehend vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen.	In einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten. Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe gestalten und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.	Auch in weniger bekannten Kontexten eigenständig und verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Lernberatung nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.
Niveau 4: Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. Transferleistungen erbringen.	Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen. Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.	Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.
Niveau 5: Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeit	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit

Über integriertes Fachwissen in einem Lernbereich oder über integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld verfügen. Das schließt auch vertieftes fachtheoretisches Wissen ein. Umfang und Grenzen des Lernbereichs oder beruflichen Tätigkeitsfelds kennen.	Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen. Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen. Umfassende Transferleistungen erbringen.	Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten, andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen. Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen. Interessen und Bedarf von Adressaten vorausschauend berücksichtigen.	Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen.
Niveau 6: Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches oder eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.	Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach, (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse), weiteren Lernbereichen oder einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.	In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen ⁴ verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.	Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.
Niveau 7: Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.	Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen. Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten.	Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten. Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern. Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen.	Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.

Niveau 8: Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen (entsprechend der Stufe 3 [Doktorats-ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.	Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 3 [Doktorats-ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen. Neue Ideen und Verfahren beurteilen.	Organisationen oder Gruppen mit komplexen bzw. interdisziplinären Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren. Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern. Fachübergreifend Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge einbringen, auch in internationalen Kontexten.	Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.

4.7 Kompetenzmodelle: DQR-Kompetenzniveaumodell mit Abschlüssen (Beispiele)

Niveaustufe	Beschreibung	Abschlüsse aus dem Handelsbereich
8	Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.	<ul style="list-style-type: none"> • Dr. rer. pol. • Dr. sc. pol.
7	Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.	<ul style="list-style-type: none"> • Master of Arts • Master of Science
6	Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.	<ul style="list-style-type: none"> • Bachelor of Arts • Bachelor of Science • Geprüfte/r Handelsfachwirt/in (Fortbildung § 53 BBiG) • Staatlich Geprüfte/r Betriebswirt/in (Fachschule)
5	Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	(im Handelsbereich zur Zeit leer)
4	Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	<ul style="list-style-type: none"> • Duale Ausbildung zum Kaufmann / zur Kauffrau im Einzelhandel • Duale Ausbildung zum Kaufmann /Kauffrau im Groß- und Außenhandel • Kaufmännische/r Assistent/in (Berufsfachschule: Assistentenberufe)
3	Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	<ul style="list-style-type: none"> • Duale Ausbildung zum Verkäufer / zur Verkäuferin • Berufsfachschule Wirtschaft (mittlerer Schulabschluss)
2	Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsvorbereitung Handel/Verkauf • Berufsfachschule (Grundbildung) • Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQ) gem. § 235b SGB III • Verkaufskraft (Bildungsgang gem. § 66 BBiG)
1	Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.	<ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) • Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Quelle: Liste der zugeordneten Qualifikationen. <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>

4.8 Kompetenzmodelle: Kompetenzstrukturmodell „Kriterien der Ausbildungsreife“

Schulische Basiskenntnisse	(Recht)Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er schreibt Texte in lesbarer handschriftlicher Form. Sie/er kennt die Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung und kann sie anwenden. Sie/er kann häufig vorkommende Wörter richtig schreiben Sie/er kann Texte verständlich und zusammenhängend schreiben. Sie/er kann formalisierte Texte verfassen: z. B. Brief, Lebenslauf, Bewerbungsanschreiben, Ausfüllen von Formularen. Sie/er gestaltet Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht, sinnvoll aufgebaut und strukturiert
	Lesen – mit Texten und Medien umgehen	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er verfügt über grundlegende Lesefertigkeiten Sie/er kann Wortbedeutungen klären. Sie/er kann die zentrale Aussage eines Textes erfassen und Informationen zielgerichtet entnehmen. Sie/er kennt und nutzt Verfahren zur Textaufnahme Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen. Sie/er kann Informationsquellen nutzen
	Sprechen (mündliches Ausdrucksvermögen) und Zuhören (Gesprochenes verstehen)	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er kann sich verständlich in der Standardsprache Deutsch äußern. Sie/er verfügt über einen für das Bewältigen von Alltagssituationen angemessenen Wortschatz. Sie/er kann sich durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen. Sie/er kann Sachverhalte zusammenhängend darstellen: z. B. von einem Praktikum berichten, über einen Arbeitsplatz informieren, eigene Freizeitaktivitäten beschreiben.
	Mathematische Grundkenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er kann Rechengesetze (Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren) anwenden. Sie/er beherrscht Prozent- und Bruchrechnung. Sie/er führt einfache Berechnungen (z. B. Kleines Einmaleins) und Überschlagsrechnungen im Kopf durch. Sie/er kann einfache Textaufgaben lösen. Sie/er beherrscht die Dreisatzrechnung. Sie/er kann Längen, Flächen und Volumina bestimmen. Sie/er wählt Maß-Einheiten von Größen situationsgerecht aus (insbesondere für Zeit, Masse, Geld, Länge, Fläche, Volumen und Winkel) und kann sie umwandeln. Sie/er zeichnet und konstruiert geometrische Figuren unter Verwendung angemessener Hilfsmittel, wie Zirkel, Lineal, Geodreieck. Sie/er versteht einfache graphische Darstellungen und Tabellen.
	Wirtschaftliche Grundkenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er kennt das wirtschaftliche Ziel unternehmerischen Handelns. Sie/er hat ein Grundverständnis von Pflichten und Rechten aus Verträgen und Geschäften (Ausbildungsvertrag, Kaufvertrag). Sie/er kennt die gängigen Arten des Zahlungsverkehrs. Sie/er kennt die Bedeutung wirtschaftlicher Grundbegriffe (Angebot, Nachfrage, Preis, Umsatz, Gewinn, Steuern).
Psychologische Leistungsmerkmale	Sprachbeherrschung	<ul style="list-style-type: none"> Fähigkeit, mündlich und schriftlich formulierte Sachverhalte zu verstehen, und die Fähigkeit, Sachverhalte mündlich und schriftlich verständlich wiederzugeben
	Rechnerisches Denken	<ul style="list-style-type: none"> Fähigkeit, schriftlich oder mündlich dargestellte Problemstellungen zu analysieren und in eine Rechenoperation umzusetzen. (Sprachkompetenz und das Beherrschen der Grundrechenarten wird vorausgesetzt.)
	Logisches Denken	<ul style="list-style-type: none"> Fähigkeit zum schrittweise vorgehenden, schlussfolgernden Denken
	Räumliches Vorstellungsvermögen	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er kann räumliche Geometrieaufgaben lösen. Sie/er kann sich an Hand von Zeichnungen räumliche Gegenstände vorstellen. Sie/er kann sich an Hand eines Grundrisses das Haus vorstellen. Sie/er kann den Weg von der Wohnung zur Schule/Kirche/zum Kaufhaus nachvollziehbar aufmalen. Sie/er kann sich an Hand von Zeichnungen Bewegungsabläufe vorstellen. Sie/er kann sich in (Land-, Straßen-)Karten mit großem Maßstab orientieren. Sie/er kann Zusammenhänge erkennen, die in einer Graphik mit Pfeilen dargestellt sind
	Merkfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er kann Arbeitsaufträge auch nach längerer Zeit wiederholen. Sie/er kann sich an die räumliche Lage von Gegenständen erinnern. Sie/er weiß nach längerer Zeit noch, welches Werkzeug sie/er bei einer bestimmten Aufgabe verwendet hat. Sie/er behält eine Wegbeschreibung beim ersten Mal, obwohl der Weg einige Abbiegungen enthält. Sie/er kann den Inhalt einer Bedienungsanleitung (Montageanleitung) rasch und sicher behalten.
	Bearbeitungsgeschwindigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er kann Aufgaben, die wenig Überlegung fordern, zügig abarbeiten. Sie/er kann Aufgaben, bei denen sich der Arbeitsablauf oft wiederholt, zügig erledigen. Sie/er kann bei Klassenarbeiten/Schulaufgaben meistens alle Aufgaben bearbeiten. Sie/er ist im Werkkundeunterricht so schnell wie die meisten anderen Schüler. Sie/er hat im Praktikum die anfallenden Arbeiten, nach einer entsprechenden Einweisung, zügig erledigt.
	Befähigung zu Daueraufmerksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er beendet eine gestellte Aufgabe, obwohl die Mitschüler/innen sich (schon) über Freizeitaktivitäten unterhalten. Sie/er kann sich auch in der letzten (6.) Schulstunde noch konzentrieren. Sie/er kann sich nach der Schule noch mit Dingen beschäftigen, für die Konzentration benötigt wird.

Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit	Physische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> Altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen Sie/er befindet sich in einem für Ausbildungsanfänger/innen typischen Entwicklungsstand und ist gesundheitlich nicht in einem Umfang eingeschränkt, der der Bewältigung eines Acht-Stunden-Tages entgegensteht. Sie/er entspricht den Kriterien der Untersuchung nach dem Jugendarbeitschutzgesetz in dem Maße, dass dauerhaft eine Gefährdung der Gesundheit nicht zu erwarten ist.
	Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er beendet eine übertragene Aufgabe erst, wenn sie vollständig erfüllt ist. Sie/er erfüllt Aufgaben und Ziele, die einen kontinuierlichen Arbeitseinsatz erfordern. Sie/er verfolgt ein Ziel/eine Aufgabe mit erneuter Anstrengung angemessen weiter, wenn vorübergehende Schwierigkeiten auftauchen oder erste Erfolge ausbleiben. Sie/er kann äußere Schwierigkeiten, Rückschläge und belastende Ereignisse/Erfahrungen erkennen und Lösungsmöglichkeiten entwickeln. Sie/er kann innere Widerstände reflektieren und konstruktiv bewältigen
	Kommunikationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er hört aufmerksam zu. Sie/er kann sachgerecht antworten oder nachfragen. Sie/er achtet auf einfache nonverbale Botschaften. Sie/er kann wichtige Informationen unverfälscht weitergeben. Sie/er ist im Umgang mit anderen Menschen offen. Sie/er kann auch in einer Gruppe den eigenen Standpunkt verständlich und überzeugend vertreten. Sie/er kann auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend eingehen.
	Konfliktfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er spricht eigene Bedürfnisse zur rechten Zeit deutlich an. Sie/er lässt auch stark von der eigenen Meinung abweichende Vorstellungen anderer zu. Sie/er kann Interessengegensätze erkennen. Sie/er ist bereit, an einer einvernehmlichen Lösung mitzuwirken. Sie/er kann Beziehungskonflikte wahrnehmen und ansprechen. Sie/er kann durch geschicktes Vorgehen das Ausbrechen von Konflikten verhindern und Eskalationsgefahren vorbeugen
	Kritikfähigkeit (Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik)	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er nimmt Kritik auch an der eigenen Leistung oder am eigenen Verhalten an. Sie/er kann Kritik sachlich begründen. Sie/er zeigt gegenüber Fehlern anderer angemessene Geduld und Toleranz. Sie/er kann Feedback geben und empfangen. Sie/er erkennt Fehler/Mängel/Schwachstellen zutreffend und geht angemessen und konstruktiv damit um.
	Leistungsbereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er widmet sich Aufgaben mit angemessener Intensität. Sie/er strengt sich auch bei „unbeliebten“ Aufgaben an. Sie/er erkennt von sich aus, welche Aufgaben zu erledigen sind, und erledigt diese. Sie/er sucht sich neue Aufgaben und Herausforderungen. Sie/er entwickelt Ideen, setzt sich selbst Ziele und setzt sie um.
	Selbstorganisation und Selbstständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er kann den Lebensalltag (Aufstehen, Kleiden, Weg zur Schule/Arbeit) selbstständig bewältigen. Sie/er kann selbstständig Anrufe mit Institutionen, Arbeitgebern usw. führen (z. B. um Termine zu vereinbaren, sich krank zu melden). Sie/er erledigt Aufgaben aus. Sie/er geht mit schriftlichen Unterlagen, Dokumenten, Arbeitsmaterialien und Werkzeugen achtsam, pfleglich und sachgerecht um. Sie/er beachtet beim Erfüllen eines Auftrags gewissenhaft sämtliche Hinweise und Vorschriften eigenem Antrieb und beschafft sich die erforderlichen Informationen und Hilfsmittel. Sie/er kann das erreichte Arbeitsergebnis in Bezug zu der gestellten Aufgabe und im Blick auf den verfügbaren Zeitrahmen bewerten. Sie/er kann das gewählte Vorgehen im Verhältnis von Aufwand und Ergebnis bewerten und optimieren. Sie/er überträgt Lösungswege auf andere Aufgabenstellungen
	Sorgfalt	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er vergleicht ständig während der Arbeitsschritte die Qualität des eigenen Tuns mit den vorgegebenen Normen/Zielen. Sie/er kontrolliert nach Erledigung eines Auftrags abschließend noch einmal kritisch die Ergebnisse, um etwaige Mängel oder Fehler zu korrigieren.
	Teamfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er bringt eigene Erfahrungen und Wissen ein. Sie/er ist bereit und in der Lage, anderen zuzuhören und von anderen zu lernen. Sie/er ist bereit, eigene Interessen zurückzustellen, wenn es die Ziele des Teams erfordern Sie/er tauscht wichtige Informationen im Team aus. Sie/er macht Vorschläge zur Arbeitsaufteilung. Sie/er erkennt unterschiedliche Ideen an und strebt eine einvernehmliche Lösung an. Sie/er anerkennt Leistungen anderer. Sie/er bittet bei Bedarf andere Teammitglieder um Hilfe und bietet Hilfe an. Sie/er stimmt sich regelmäßig/bei Bedarf im Team ab.
	Umgangsformen	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er verwendet die Anreden „Du“ und „Sie“ situationsangemessen. Sie/er benutzt eine der Situation angemessene Sprache. Sie/er begrüßt andere Menschen in angemessener Form (persönliche Anrede, Blickkontakt, Händeschütteln, Vorstellen der eigenen Person). Sie/er ist bereit, die gängige Kleiderordnung der beruflichen Bezugsgruppe im beruflichen Zusammenhang für sich zu akzeptieren. Sie/er begegnet anderen Menschen mit Respekt.
	Verantwortungsbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er übernimmt Verantwortung für Aufgaben, die vereinbart wurden (z. B. in Familie, Schule, Sport, Verein). Sie/er geht verantwortungsvoll mit sich selbst um (Gesundheit, Konsumgewohnheiten). Sie/er vermeidet Gefährdungen der eigenen und anderer Personen. Sie/er übernimmt Verantwortung für anvertraute Materialien, Geräte usw.
	Zuverlässigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Sie/er erscheint pünktlich zum vereinbarten Termin (Unterricht, Praktikum, Beratungsgespräch). Sie/er entschuldigt sich rechtzeitig, wenn er/sie eine Vereinbarung nicht einhalten kann. Sie/er erledigt einen Arbeitsauftrag termingerecht. Sie/er ist bereit, dauerhaft übertragene Aufgaben mit gleichmäßiger Leistung zu erfüllen.

Berufswahlreife	Berufswahlreife (Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> • Sie/er kann eigene berufsbedeutsame Interessen, Vorlieben, Neigungen und Abneigungen benennen. • Sie/er benennt eigene Werthaltungen. • Sie/er benennt eigene Stärken und Schwächen. • Sie/er hat sich über Berufe und ihre Anforderungen informiert. Sie/er benennt Gründe für die eigene Berufswahlentscheidung. Sie/er beschreibt Aufgabenbereiche und Arbeitsformen des Berufes/der Berufe. • Sie/er benennt Anforderungen in Betrieb und Berufsschule. Sie/er kann Anforderungen mit den eigenen Fähigkeiten in Beziehung setzen
-----------------	--	---

Quelle: BA (Bundesagentur für Arbeit). (2009). Kriterienkatalog Ausbildungsreife: Bundesagentur für Arbeit.

4.9 Kompetenzmodelle: Fachübergreifende Kompetenzen an berufsbildenden Schulen in Österreich

Soziale Verantwortung	Respekt und Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann mich im Umgang mit anderen Menschen wertschätzend und achtsam verhalten. • Ich kann andere Menschen und ihre Einstellungen und Verhaltensweisen unabhängig von meiner eigenen Meinung respektieren. • Ich kann mein eigenes Verhalten in Bezug auf die spezifischen Bedürfnisse anderer Personen reflektieren.
	Einfühlungsvermögen	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann auf die Bedürfnisse anderer adäquat reagieren.
	Hilfsbereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann anderen Personen angemessene Unterstützung bieten. • Ich kann mit den mir anvertrauten Informationen angemessen umgehen.
	Vertraulichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann mit den mir anvertrauten Informationen angemessen umgehen.
	Gesellschaftliche Mitgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann mich an der Gestaltung gesellschaftlicher Lebensbereiche beteiligen.
Kommunikation	Gesprächsführung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann mich klar und deutlich ausdrücken. • Ich kann mein Kommunikationsverhalten auf meine/n Kommunikationspartner/in abstimmen. • Ich kann auf Kommunikationsprobleme mit entsprechenden Strategien reagieren.
	Gesprächsleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann ein Gespräch strukturiert vorbereiten. • Ich kann ein Gespräch moderieren.
	Kommunikationsebenen und nonverbale Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann beschreiben, was ein Kommunikationsinhalt auf der Beziehungs- oder Sachebene aussagt. • Ich kann mein nonverbales Verhalten adäquat einsetzen. • Ich kann auf der Sachebene und auf der Beziehungsebene angemessen kommunizieren. • Ich kann das nonverbale Verhalten meiner Kommunikationspartner/innen reflektieren.
	Schriftliche und medienunterstützte Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Kommunikationsmedien zielorientiert und adressaten/innengerecht auswählen. • Ich kann in schriftlichen Mitteilungen meinen Kommunikationsstil adressaten/innengerecht gestalten. • Ich kann mein Kommunikationsverhalten auf unterschiedliche Kommunikationsmedien abstimmen.
Kooperation	Ressourcenorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann in der Zusammenarbeit meine eigenen Ressourcen und Kompetenzen einbringen. • Ich kann andere unterstützen, ihre Ressourcen und Kompetenzen zu erweitern. • Ich kann meine Ressourcen und Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit anderen weiterentwickeln.
	Rollenverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann die Aufgaben und Funktionen in einer Gruppe erklären. • Ich kann Aufgaben und Verantwortungsbereiche entsprechend meiner Rolle übernehmen. • Ich kann Gruppenprozesse reflektieren.
	Konsensorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Strategien anwenden, um einen Konsens zu entwickeln. • Ich kann die durch einen Konsens entwickelten Vereinbarungen einhalten.
	Ergebnisorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann mit anderen präzise und realistische Arbeitsziele festlegen. • Ich kann mein Verhalten im Arbeitsprozess mit anderen auf das gemeinsame Ziel abstimmen. • Ich kann in unvorhergesehenen Situationen in Abstimmung mit anderen ergebnisorientiert handeln. • Ich kann die Ergebnisreichung und die Qualität der Zusammenarbeit in meiner Gruppe evaluieren.
Konflikte	Standpunktklärung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann meinen eigenen Standpunkt klar darlegen. • Ich kann die Standpunkte anderer respektieren. • Ich kann konstruktives Feedback geben. • Ich kann Feedback annehmen.
	Konfliktsteuerung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Anzeichen eines entstehenden Konflikts erkennen. • Ich kann mit Befindlichkeiten in der Gruppe umgehen. • Ich kann Schritte zur Deeskalation setzen. • Ich kann das Konfliktverhalten aller beteiligten Personen reflektieren.
	Lösungsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann die Ursachen, Auslöser und Inhalte von Konflikten beschreiben. • Ich kann mich konstruktiv mit den eigenen und fremden Interessen und Bedürfnissen auseinandersetzen. • Ich kann gemeinsam mit den Konfliktpartnern/innen eine Lösung entwickeln.
Führung	Verantwortungsübernahme und -weitergabe	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Führungsaufgaben in einem klar strukturierten Bereich übernehmen.
		<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Führungsaufgaben in einem Bereich mit nicht vorhersehbaren Anforderungen übernehmen.
		<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann in nicht vorhersehbaren Situationen die nötigen Strategien finden/ wählen, um Führungsaufgaben wahr zu nehmen.
	Entscheidungsfindung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Entscheidungen auf Basis der dafür notwendigen Informationen treffen.
		<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann überprüfen, ob meine Entscheidungen entsprechend umgesetzt werden.
	Motivierungsvermögen	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Möglichkeiten zur Förderung der Motivation erläutern. • Ich kann motivationsfördernde Maßnahmen setzen.
	Zielorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Ziele an alle Mitarbeiter/innen klar vermitteln. • Ich kann richtungsweisend auf die Zielerreichung der Mitarbeiter/innen einwirken. • Ich kann den Prozess der Zielerreichung evaluieren.

Situationsgerechtes Auftreten	Äußeres Erscheinungsbild und Umgangsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann mein äußeres Erscheinungsbild auf den jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Kontext abstimmen. • Ich kann situations- und personengerechte Umgangsformen an den Tag legen. • Ich kann meine Umgangsformen reflektieren.
	Rollensicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann mein Verhalten an meine jeweilige soziale Rolle anpassen. • Ich kann mit neuen sozialen Rollen und Situationen offen und selbstbewusst umgehen.
	Selbstverantwortung	•
	Selbstbewusstsein und Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann entsprechend meiner Stärken und Ressourcen handeln. • Ich kann meine eigene Position vertreten. • Ich kann meine Einstellungen, Haltungen, Gefühle, Werte und Bedürfnisse reflektieren.
	Selbstständigkeit und Eigeninitiative	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Aufgaben/Arbeiten eigenständig erledigen. • Ich kann die notwendigen Schritte zur Erreichung meiner Ziele setzen.
	Normverständnis und Werteorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann in Übereinstimmung mit Normen und Regeln und den eigenen Werten handeln.
	Selbstkontrolle	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann die Verantwortung für mein Handeln übernehmen. • Ich kann regelkonformes Verhalten und meine eigenen Bedürfnisse aufeinander abstimmen. • Ich kann mich mit meinem gesundheitsförderlichen und gesundheitsgefährdenden Verhalten auseinandersetzen. • Ich kann meinen Umgang mit Medien reflektieren.
	Entscheidungsbereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Entscheidungen verantwortungsvoll treffen. • Ich kann meine Entscheidungen reflektieren.
Lern- und Arbeitsverhalten	Leistungsbereitschaft und Ausdauer	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Leistungsbereitschaft und Durchhaltevermögen aufbringen um Aufgaben ergebnisorientiert zu Ende zu bringen. • Ich kann aus Leistung Zufriedenheit und Motivation für neue Aufgaben schöpfen. • Ich kann für mich wirkungsvolle Stressbewältigungsstrategien anwenden. • Ich kann mit Frustration und Misserfolgen konstruktiv umgehen.
	Sorgfalt und Zuverlässigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Vereinbarungen einhalten. • Ich kann Arbeiten sorgfältig und verlässlich erledigen.
	Kreativität	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann meine Gestaltungsideen einbringen. • Ich kann neue Sichtweisen und Ansätze entwickeln.
	Planung und Steuerung von Arbeits- und Lernprozessen	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann wesentliche Arbeits- und Lernschritte erkennen. • Ich kann eigene Arbeits- und Lernprozesse steuern. • Ich kann meine Arbeitsprozesse und -ergebnisse evaluieren. • Ich kann meine Leistungsfähigkeit einschätzen.
	Transfer und vernetztes Denken	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Zusammenhänge und Querverbindungen herstellen. • Ich kann meine Kompetenzen bei neuen Aufgaben und Problemstellungen einsetzen. • Ich kann verschiedene Gesichtspunkte komplexer Aufgaben und Problemstellungen abwägen.
Lebensgestaltung	Lebenslanges Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann die Bedeutung von lebenslangem Lernen für meine persönliche und berufliche Entwicklung erklären. • Ich kann Veränderungen als Teil von Entwicklung erklären. • Ich kann geeignete Bildungsangebote auswählen. • Ich kann meine Bildungsplanung reflektieren.

Quelle: BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, K. u. K. (2011). Broschüre Bildungsstandards Soziale und personale Kompetenzen. Bildungsstandards in der Berufsbildung: Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Methoden-/Unterrichtsbeispiele. Wien: BMUKK.

4.10 Kompetenzmodelle: Fachübergreifende Kompetenzen in der kaufmännischen Grundausbildung in der Schweiz

Methodenkompetenzen	Effizientes und systematisches Arbeiten	Ich führe meine Arbeiten effizient und systematisch aus. Ich <ul style="list-style-type: none"> • wähle Informationsquellen aufgabenbezogen aus und beschaffe mir zielgerichtet die erforderlichen Informationen; • plane meine Arbeiten und Projekte, setze Prioritäten und entscheide situationsgerecht; • führe meine Arbeiten kostenbewusst und zielorientiert aus; • kontrolliere und dokumentiere meine ausgeführten Arbeiten; • reflektiere meine Arbeiten und mein Handeln, um meine Leistungen und mein Verhalten zu optimieren.
	Vernetztes Denken und Handeln	Ich stelle meine Tätigkeit in den Zusammenhang mit andern Aktivitäten meiner Unternehmung oder Organisation für die ich arbeite. Ich <ul style="list-style-type: none"> • stelle betriebswirtschaftliche Prozesse, Organisationsformen und gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge verständlich dar; • erkenne Abhängigkeiten und Schnittstellen; • trage in meinem Arbeitsbereich dazu bei, Arbeitsabläufe zu optimieren.
	Erfolgreiches Beraten und Verhandeln	Ich setze wirksame Methoden für Beratungen und Verhandlungen mit externen und internen Partnern ein. Ich <ul style="list-style-type: none"> • kläre Bedürfnisse und Standpunkte; • erkenne und verstehe verbale und nonverbale Botschaften der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner; • erarbeite angemessene Lösungsvorschläge; • erziele für die Beteiligten gute und erfolgreiche Ergebnisse.
	Wirksames Präsentieren	Ich zeichne mich aus durch wirksames Präsentieren meiner Arbeiten, indem ich <ul style="list-style-type: none"> • Präsentationen plane und vorbereite; • Präsentationen überzeugend durchführe; • Rhetorik und Körpersprache angemessen einsetze; Präsentationshilfsmittel adressaten- und situationsgerecht einsetze.
Sozial- und Selbstkompetenzen	Leistungsbereitschaft	Ich verfüge über eine hohe Leistungsbereitschaft. Ich <ul style="list-style-type: none"> • gehe meine Arbeiten motiviert und überlegt an; • erfülle die Anforderungen und Anliegen meiner Auftraggeberinnen und Auftraggeber sowie Geschäftspartnerinnen und -partner; • halte mich an Termine und Qualitätsvorgaben; • bin belastbar, erkenne schwierige Situationen und hole mir bei Bedarf Unterstützung; • übernehme Verantwortung für meine Arbeiten und mein Verhalten.
	Kommunikationsfähigkeit	Ich bin kommunikationsfähig und zeige ein ausgeprägtes kundenorientiertes Verhalten. Ich <ul style="list-style-type: none"> • nehme mündliche und schriftliche Aussagen differenziert wahr und bin offen gegenüber Ideen und Meinungen meiner Gesprächspartnerinnen und -partner; • drücke mich mündlich und schriftlich sach- und adressatengerecht aus und teile meine Standpunkte und Vorschläge klar und begründet mit; • bewältige herausfordernde Situationen, indem ich Missverständnisse und Standpunkte kläre und Lösungen anstrebe; • übe Diskretion, damit die Interessen meiner Gesprächspartnerinnen und -partner und gegenüber der eigenen Unternehmung oder Organisation gewahrt bleiben.
	Teamfähigkeit	Ich arbeite selbstständig und auch im Team. Im Team <ul style="list-style-type: none"> • bringe ich eigene Beiträge ein, akzeptiere getroffene Entscheide und setze diese um; • übe ich konstruktive Kritik und bin auch fähig, Kritik entgegenzunehmen und zu akzeptieren; • übernehme ich Verantwortung für das Resultat einer Teamarbeit und vertrete die Lösung nach außen.
	Umgangsformen	Ich lege im persönlichen Verhalten Wert auf gute Umgangsformen. Ich <ul style="list-style-type: none"> • bin pünktlich und zuverlässig, halte Ordnung und handle gewissenhaft; • passe meine Erscheinung den Gepflogenheiten der Unternehmung oder Organisation an und trete situationsgerecht auf; • halte in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation sowie im Verhalten die Höflichkeitsregeln ein; • begegne den Menschen mit Anstand und Respekt.
	Lernfähigkeit	Ich bin mir des stetigen Wandels in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft bewusst und bin bereit, mir immer wieder neue Kompetenzen anzueignen. Ich <ul style="list-style-type: none"> • bin offen für Neues und reagiere flexibel auf Veränderungen; • wende geeignete Lern- und Kreativitätstechniken an und übertrage Gelerntes in die Praxis; • reflektiere meinen Lernprozess und dokumentiere meine Fortschritte in geeigneter Form; • bin mir bewusst, dass durch ein lebenslanges Lernen meine Arbeitsmarktfähigkeit und meine Persönlichkeit gestärkt wird
	Ökologisches Bewusstsein	Ich verhalte mich umweltbewusst und befolge entsprechende Vorschriften und Verhaltensregeln. Insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • verwende ich Energie, Güter, Arbeits- und Verbrauchsmaterial sparsam; • gehe ich mit Einrichtungen sorgfältig um; • entsorge ich Abfälle umweltgerecht.

Quelle: BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie). (2011). Bildungsplan Kauffrau / Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung. Bern

4.11 Kompetenzmodelle: Modell multipler Intelligenzen

Sprachlich-linguistische Intelligenz	Sensibilität für die gesprochene und die geschriebene Sprache, die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, und die Fähigkeit, Sprache zu bestimmten Zwecken zu gebrauchen	Johann Wolfgang von Goethe
Logisch-mathematische Intelligenz	Fähigkeit, Probleme logisch zu analysieren, mathematische Operationen durchzuführen und wissenschaftliche Fragen zu untersuchen	Carl Friedrich Gauß
Musikalisch-rhythmische Intelligenz	Begabung zum Musizieren, zum Komponieren und Sinn für die musikalischen Prinzipien	Ludwig van Beethoven
Bildlich-räumliche Intelligenz		Pablo Picasso
Körperlich-kinästhetische Intelligenz	Potenzial, den Körper und einzelne Körperteile (wie Hand oder Mund) zur Problemlösung oder zur Gestaltung von Produkten einzusetzen	Mary Wigman
Naturalistische Intelligenz		Charles Darwin
Interpersonale Intelligenz	Fähigkeit bezeichnet, auch unausgesprochene Motive, Gefühle und Absichten anderer Menschen nachempfindend zu verstehen (vergleichbar mit Empathie) und deren Stimmungen und Emotionen zu beeinflussen	Mutter Teresa
Intrapersonale Intelligenz	Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Stimmungen, Schwächen, Antriebe und Motive zu verstehen und zu beeinflussen	
spirituelle Intelligenz		Dalai Lama

Quelle: Gardner, H. (2002). Intelligenzen: Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.

4.12 Einzelne Kompetenzdimensionen: Lernkompetenz: Kriterienkatalog

Kognitive Lernprozesse	0	1	2	3	4	5
Organisieren						
Elaborieren						
Kritisches Prüfen						
Wiederholen						

Kommentar:

Interne und externen Ressourcen nutzen	0	1	2	3	4	5
Interne Ressourcen nutzen: Anstrengen, Aufmerksam sein, Zeit managen						
Externe Ressourcen nutzen: Z. B. Arbeits-/Lernplatz gestalten, Informationsquellen nutzen						

Kommentar:

Metakognitive Prozesse	0	1	2	3	4	5
Das eigene Lernen planen						
Das eigene Lernen überwachen						
Das eigene Lernen regulieren						

Kommentar:

4.13 Einzelne Kompetenzdimensionen: Kritisches Denken: Kriterienraster

Dimension	Kriterien	Aspekt	1: Vorkritische Stufe Keine Ausprägung von kritischem Denken	2: Beginner-Stufe Leichte Ausprägung von kritischem Denken	3: Könnerschaft Starke Ausprägung von kritischem Denken	4: Meisterschaft Sehr starke Ausprägung von kritischem Denken
Analyse von Annahmen in Argumentationen	Annahmen-Klärung	Explikation impliziter und expliziter Annahmen einer Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> Grundlegende Annahmen einer Sichtweise auf einen Sachverhalt werden nicht identifiziert und geklärt 	<ul style="list-style-type: none"> Nur offensichtliche Annahmen einer Sichtweise werden identifiziert und geklärt 	<ul style="list-style-type: none"> Explizite und implizite Annahmen einer Sichtweise werden offengelegt und geklärt 	<ul style="list-style-type: none"> Explizite und implizite Annahmen einer Sichtweise werden tiefgehend offengelegt und geklärt
		Prüfung der Logik	<ul style="list-style-type: none"> Argumente werden nicht auf logische Gültigkeit geprüft Es werden keine eigenen Argumente aufgestellt und begründet 	<ul style="list-style-type: none"> Argumente werden teilweise auf Gültigkeit geprüft Eigene Argumentationen werden teilweise logisch fehlerhaft und widersprüchlich ausgeführt und begründet, z. B. liegen Fehlschlüsse vor 	<ul style="list-style-type: none"> Argumente werden auf Gültigkeit geprüft Eigene Argumentationen sind kohärent, logisch, schlüssig und nachvollziehbar 	<ul style="list-style-type: none"> Argumente werden tiefgehend auf Gültigkeit geprüft Eigene Argumentationen sind kohärent, logisch, schlüssig und nachvollziehbar Erkenntnisbezogene Grenzen der angewandten Instrumente zur Prüfung der Logik werden reflektiert und diskutiert
	Annahmen-Prüfung	Prüfung der epistemischen Richtigkeit der angeführten Belege	<ul style="list-style-type: none"> Belege werden nicht auf ihre Richtigkeit und Erklärungskraft untersucht Belege wie etwa wissenschaftliche Untersuchungen, wissenschaftliche Theorien, eigene Erfahrungen oder Berichte werden nicht stützend in Argumentationen einbezogen 	<ul style="list-style-type: none"> Belege werden nur ansatzweise in ihrer Richtigkeit und Erklärungskraft geprüft und beurteilt Belege werden nur teilweise in eigener Argumentation berücksichtigt 	<ul style="list-style-type: none"> Belege werden in ihrer Richtigkeit und Erklärungskraft geprüft und beurteilt Reichhaltige und verschiedenartige Quellen werden als Belege zur Unterstützung der Argumente herangezogen 	<ul style="list-style-type: none"> Belege werden tiefgehend in ihrer Richtigkeit und Erklärungskraft geprüft und beurteilt Reichhaltige und verschiedenartige Quellen werden als Belege zur Unterstützung der Argumente herangezogen Die angestellte epistemische Analyse selbst wird kritisch auf ihre Maßstäbe und Aussagekraft überprüft
Multiperspektivität	Perspektivenerweiterung	Diskussion der Perspektiven zu einem Sachverhalt	<ul style="list-style-type: none"> Keine Perspektiven-erweiterung Perspektivenwahl erfolgt rein zur strategischen Untermuerung und Rechtfertigung eigener Denk- und Handlungsweisen Eigene und fremde Annahmen werden nicht ergründet 	<ul style="list-style-type: none"> Oberflächliche Perspektivenerweiterung: Es werden nur nahe liegende Perspektiven, Standpunkte oder Paradigma identifiziert und ergründet Es findet eine oberflächliche Reflexion der zu Grunde liegenden Annahmen der eigenen Perspektiven statt 	<ul style="list-style-type: none"> Weitreichende Perspektivenerweiterung: Standpunkte oder Paradigmen, die von der eigenen Anschauung abweichen, werden identifiziert und diskutiert Gemeinsamkeiten und Widersprüche zwischen den Perspektiven werden herausgearbeitet Eigene Annahmen werden offengelegt und begründet 	<ul style="list-style-type: none"> Weitreichende Perspektivenerweiterung: Standpunkte oder Paradigmen, die von der eigenen Anschauung abweichen, werden identifiziert und diskutiert Gemeinsamkeiten und Widersprüche zwischen den Perspektiven werden herausgearbeitet Eigene Annahmen werden tiefgehend offengelegt und begründet Unzulänglichkeiten des eigenen Denkens bei der angestellten Perspektivenerweiterung werden verdeutlicht Unvoreingenommener Umgang mit Denksätzen, die von der eigenen Sichtweise abweichen

Ideologiekritik	Klärung von Macht und Benächtigung	Analyse von Machtverhältnissen	<ul style="list-style-type: none"> • Machtverhältnisse in einem gesellschaftlichen Kontext werden unreflektiert akzeptiert • Folglich werden gesellschaftlich etablierte Lebensentwürfe, Werte, Sitten, Normen, Konzepte, Praktiken oder der Sprachgebrauch nicht analysiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Nur offensichtlich erkennbare Formen von Machtausübung werden identifiziert • Gesellschaftliche etablierte Lebensentwürfe, Werte, Sitten, Normen, Konzepte, Praktiken oder der Sprachgebrauch werden ansatzweise analysiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Neben den offensichtlichen werden auch subtilere Formen von Machtausübung identifiziert • Gesellschaftlich etablierte Lebensentwürfe, Werte, Sitten, Normen, Konzepte, Praktiken oder der Sprachgebrauch werden systematisch analysiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiefgehende Analyse von Machtverhältnissen • Gesellschaftlich etablierte Lebensentwürfe, Werte, Sitten, Normen, Konzepte, Praktiken oder der Sprachgebrauch werden systematisch und tiefgehend untersucht
		Wirkungsanalyse	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Reflexion möglicher Auswirkungen von Macht- und Herrschaftsstrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansatzweise Reflexion möglicher Auswirkungen von Macht- und Herrschaftsstrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische Reflexion möglicher Auswirkungen von Macht- und Herrschaftsstrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische und tiefgehende Reflexion möglicher Auswirkungen von Macht- und Herrschaftsstrukturen
	Ideologiekritische Selbstreflexion	Ideologiekritische Analyse des eigenen Denkens und Handelns	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Reflexion der eigenen Beeinflussung durch Ideologien • Keine Reflexion des eigenen Gebrauchs von Macht 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansatzweise Reflexion der eigenen Beeinflussung durch Ideologien • Ansatzweise Reflexion der eigenen Ausübung von Macht 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der eigenen Beeinflussung durch Ideologien • Reflexion des eigenen Gebrauchs von Macht 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiefgehend kritische Reflexion der eigenen Beeinflussung durch Ideologien • Tiefgehende Reflexion des eigenen Machtgebrauchs • Untersuchung der eigenen Ideologiekritik, des eigenen Denkstils auf leitende Ideologien • Vergegenwärtigung von Grenzen und Unzulänglichkeiten des kritischen Denkens
Konstruktivität	Problemlösung	Entwicklung von Alternativen und Lösungsansätzen	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Diskussion von möglichen Alternativen und Lösungen zu identifizierten Problemen im Hinblick auf die Verbesserung der Praxis • Zukunft wird als starr und unveränderbar akzeptiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion von kaum konkreten Alternativen und wagen Lösungen zu bestehenden Problemen • Lösungsvorschläge bzw. Alternativen werden nicht auf ihre Eignung hin analysiert und geprüft • Keine Analyse der Lösungsvorschläge bzw. Alternativen auf deren zu erwartenden Auswirkungen bei Realisation • Lösungen werden nicht in Form von konkreten Handlungsplänen operationalisiert • Zukunft wird als eher starr und unveränderbar interpretiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Diskussion von Lösungen zu erkannten Problemen • Konkrete Handlungspläne zur Verbesserung der Praxis werden aufgestellt • Antizipation der Umsetzbarkeit und Angemessenheit der Lösungsvorschläge • Mögliche unerwünschte Ergebnisse bei der Umsetzung werden weitestgehend diskutiert • Zukunft wird als durch Individuen form- und wandelbar eingeschätzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Diskussion von Lösungen zu erkannten Problemen • Suche nach konkreten Handlungsplänen zur Verbesserung / Veränderung der Praxis auch auf Ebene des Individuums • Vernunftbetonte Würdigung der Konsequenzen bei der Umsetzung der konkreten Handlungspläne • Hohe Bereitschaft, Pläne vernunftgeleitet in der eigenen Lebenspraxis umzusetzen • Zukunft soll aktiv gestaltet und verbessert werden
		Entwicklung von Ansätzen zur Überprüfung bisher nicht überprüfter Annahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Diskussion dazu, wie sich nicht überprüfte Annahmen beurteilen lassen könnten 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilweise Suche nach Vorgehensweisen, wie nicht überprüfte Annahmen in der Praxis überprüft werden können 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideenreiche Suche nach vielfältigen Möglichkeiten, wie nicht überprüfte Annahmen in der Praxis geprüft werden können • Ausarbeitung konkreter Handlungsvorschläge, wie diese Annahmen überprüft werden sollen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideenreiche Suche nach vielfältigen Möglichkeiten, wie nicht überprüfte Annahmen in der Praxis geprüft werden können • Ausarbeitung konkreter Handlungsvorschläge, wie diese Annahmen überprüft werden sollen • Methodisches Vorgehen und zu erwartende Ergebnisse werden tiefgehend anhand der Kriterien des kritischen Denkens reflektiert

Quelle: Verändert von Dirk Jahn nach Jahn, D. (2012). Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals (Bd. 7). Aachen: Shaker.

4.14 Einzelne Kompetenzdimensionen: Lernkompetenz: Fragebogen

Im Folgenden möchten wir gerne mehr darüber erfahren, **wie** Sie Lernen. Sie finden hier eine Liste verschiedener Lerntätigkeiten. Geben Sie bitte für **jede** Tätigkeit an, **wie häufig diese bei Ihnen vorkommt**. Sie können Ihre Antworten von ① (sehr selten) bis ⑤ (sehr oft) abstufen.

	sehr selten	selten	manch- mal	oft	sehr oft
01 Ich fertige Tabellen, Diagramme oder Schaubilder an, um den Stoff des Unterrichts besser strukturiert vorliegen zu haben.	①	②	③	④	⑤
02 Ich versuche Beziehungen zu den Inhalten verwandter Fächer herzustellen.	①	②	③	④	⑤
03 Ich frage mich, ob der Text, den ich gerade durcharbeite, wirklich überzeugend ist.	①	②	③	④	⑤
04 Ich präge mir den Lernstoff von Texten durch wiederholen ein.	①	②	③	④	⑤
05 Ich versuche, mir vorher genau zu überlegen, welche Teile eines bestimmten Themengebietes ich lernen muss und welche nicht.	①	②	③	④	⑤
06 Wenn ich einen schwierigen Text vorliegen habe, passe ich meine Lerntechnik den höheren Anforderungen an (z.B. durch langsames Lesen).	①	②	③	④	⑤
07 Ich bearbeite Texte oder Aufgaben zusammen mit meinen Mitschülerinnen und Mitschüler.	①	②	③	④	⑤
08 Ich suche nach weiterführenden Informationen, zum Beispiel im Internet, wenn mir bestimmte Inhalte noch nicht ganz klar sind.	①	②	③	④	⑤
09 Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen.	①	②	③	④	⑤
10 Beim Lernen merke ich, dass meine Gedanken abschweifen.	①	②	③	④	⑤
11 Beim Lernen halte ich mich an einen bestimmten Zeitplan.	①	②	③	④	⑤
12 Ich lerne an einem Platz, wo ich mich gut auf den Stoff konzentrieren kann.	①	②	③	④	⑤
13 Wenn ich während des Lesens eines Textes nicht alles verstehe, versuche ich, die Lücken festzuhalten und den Text daraufhin noch einmal durchzugehen.	①	②	③	④	⑤
14 Ich mache mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte als Gedankenstütze.	①	②	③	④	⑤
15 Ich nehme mir Zeit, um mit Mitschülerinnen und Mitschüler über den Stoff zu diskutieren.	①	②	③	④	⑤
16 Wenn ich einen Fachbegriff nicht verstehe, so schlage ich in einem Wörterbuch nach.	①	②	③	④	⑤
17 Zu neuen Konzepten stelle ich mir praktische Anwendungen vor.	①	②	③	④	⑤
18 Ich prüfe, ob die in einem Text (oder in meinen Aufzeichnungen) dargestellten Theorien, Interpretationen oder Schlussfolgerungen ausreichend belegt und begründet sind.	①	②	③	④	⑤
19 Ich lese meine Aufzeichnungen mehrmals hintereinander durch.	①	②	③	④	⑤
20 Ich lege im Vorhinein fest, wie weit ich mit der Durcharbeitung des Stoffes kommen möchte.	①	②	③	④	⑤
21 Ich strengte mich auch dann an, wenn mir der Stoff überhaupt nicht liegt.	①	②	③	④	⑤
22 Es fällt mir schwer, bei der Sache zu bleiben.	①	②	③	④	⑤
23 Ich lege bestimmte Zeiten fest, zu denen ich dann lerne.	①	②	③	④	⑤
24 Ich gestalte meine Umgebung so, dass ich möglichst wenig vom Lernen abgelenkt werde.	①	②	③	④	⑤

25	Ich gehe meine Aufzeichnungen durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.	①	②	③	④	⑤
26	Ich vergleiche meine Unterlagen zum Unterricht mit denen anderer Mitschülerinnen und Mitschüler.	①	②	③	④	⑤
27	Fehlende Informationen suche ich mir aus verschiedenen Quellen zusammen (z.B. Internet, Bücher, Fachzeitschriften).	①	②	③	④	⑤
28	Ich versuche, neue Begriffe oder Theorien auf mir bereits bekannte Begriffe und Theorien zu beziehen.	①	②	③	④	⑤
29	Ich denke über Alternativen zu den Behauptungen oder Schlussfolgerungen in den Texten der Lehrkraft oder im Lehrbuch nach.	①	②	③	④	⑤
30	Ich lerne Schlüsselbegriffe auswendig, um mich in der Prüfung besser an wichtige Inhaltsbereiche erinnern zu können.	①	②	③	④	⑤
31	Vor dem Lernen eines Stoffgebietes überlege ich mir, wie ich am effektivsten vorgehen kann.	①	②	③	④	⑤
32	Ich gebe nicht auf, auch wenn der Stoff sehr schwierig oder komplex ist.	①	②	③	④	⑤
33	Ich erpappe mich dabei, dass ich mit meinen Gedanken ganz woanders bin.	①	②	③	④	⑤
34	Ich lege die Stunden, die ich täglich mit Lernen verbringe, durch einen Zeitplan fest.	①	②	③	④	⑤
35	Zum Lernen sitze ich immer am selben Platz.	①	②	③	④	⑤
36	Ich versuche, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.	①	②	③	④	⑤
37	Ich lasse mich von meinen Mitschülerinnen oder Mitschülern abfragen und stelle auch ihm Fragen zum Stoff.	①	②	③	④	⑤
38	Ich ziehe zusätzlich Literatur heran, wenn meine Aufzeichnungen unvollständig sind.	①	②	③	④	⑤
39	Ich stelle mir manche Sachverhalte bildlich vor.	①	②	③	④	⑤
40	Der Stoff, den ich gerade bearbeite, dient mir als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener Ideen.	①	②	③	④	⑤
41	Ich lerne eine selbst erstellte Übersicht mit den wichtigsten Fachbegriffe auswendig.	①	②	③	④	⑤
42	Ich überlege mir vorher, in welcher Reihenfolge ich den Stoff durcharbeite.	①	②	③	④	⑤
43	Ich lerne auch spätabends oder am Wochenende, wenn es sein muss.	①	②	③	④	⑤
44	Beim Lernen bin ich unkonzentriert.	①	②	③	④	⑤
45	Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.	①	②	③	④	⑤
46	Wenn ich lerne, Sorge ich dafür, dass ich in Ruhe arbeiten kann.	①	②	③	④	⑤
47	Ich stelle mir aus meinen Aufzeichnungen, den Unterlagen der Lehrkraft und dem Schulbuch kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen.	①	②	③	④	⑤
48	Ich nehme die Hilfe anderer in Anspruch, wenn ich ernsthafte Verständnisprobleme habe.	①	②	③	④	⑤
49	Ich versuche in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß.	①	②	③	④	⑤
50	Es ist für mich sehr reizvoll, widersprüchliche Aussagen aus verschiedenen Texten aufzuklären.	①	②	③	④	⑤
51	Ich lese einen Text durch und versuche, ihn mir am Ende jedes Abschnitts auswendig vorzusagen.	①	②	③	④	⑤

52	Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um sicher zu gehen, dass ich auch alles verstanden habe.	①	②	③	④	⑤
53	Gewöhnlich dauert es nicht lange, bis ich mich dazu entschließe, mit dem Lernen anzufangen.	①	②	③	④	⑤
54	Wenn ich lerne, bin ich leicht abzulenken.	①	②	③	④	⑤
55	Mein Arbeitsplatz ist so gestaltet, dass ich alles schnell finden kann.	①	②	③	④	⑤
56	Ich unterstreiche in Texten die wichtigsten Stellen.	①	②	③	④	⑤
57	Wenn mir etwas nicht klar ist, so frage ich Mitschülerinnen oder Mitschüler um Rat.	①	②	③	④	⑤
58	Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	①	②	③	④	⑤
59	Ich gehe an die meisten Texte kritisch heran.	①	②	③	④	⑤
60	Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig.	①	②	③	④	⑤
61	Um Wissenslücken festzustellen, wiederhole ich die wichtigsten Inhalte, ohne meine Unterlagen zu Hilfe zu nehmen.	①	②	③	④	⑤
62	Vor der Prüfung nehme ich mir ausreichend Zeit, um den ganzen Stoff noch einmal durchzugehen.	①	②	③	④	⑤
63	Meine Konzentration hält nicht lange an.	①	②	③	④	⑤
64	Die wichtigsten Unterlagen habe ich an meinem Arbeitsplatz griffbereit.	①	②	③	④	⑤
65	Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffs am besten wiedergibt.	①	②	③	④	⑤
66	Entdecke ich größere Lücken in meinen Aufzeichnungen, so wende ich mich an meine Mitschülerinnen und Mitschüler.	①	②	③	④	⑤
67	Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen.	①	②	③	④	⑤
68	Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen.	①	②	③	④	⑤
69	Ich lerne den Lernstoff anhand von Skripten oder anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig.	①	②	③	④	⑤
70	Ich bearbeite zusätzliche Aufgaben, um festzustellen, ob ich den Stoff wirklich verstanden habe.	①	②	③	④	⑤
71	Ich nehme mir mehr Zeit zum Lernen als die meisten meiner Mitschülerinnen und Mitschüler.	①	②	③	④	⑤
72	Ich stelle wichtige Fachausdrücke und Definitionen in eigenen Listen zusammen.	①	②	③	④	⑤
73	Ich überleg mir, ob der Lernstoff auch für mein Leben in Alltag und Beruf von Bedeutung ist.	①	②	③	④	⑤
74	Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch.	①	②	③	④	⑤
75	Um mein eigenes Verständnis zu prüfen, erkläre ich bestimmte Teile des Lernstoffs einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler.	①	②	③	④	⑤
76	Ich arbeite so lange, bis ich mir sicher bin, die Prüfung gut bestehen zu können.	①	②	③	④	⑤
77	Wenn mir eine bestimmte Textstelle unklar und verworren erscheint, gehe ich sie noch einmal langsam durch.	①	②	③	④	⑤

Sprachlich leicht an berufliche Schulen angepasst. Ursprüngliche Quelle: Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15, 185-200.

4.15 Einzelne Kompetenzdimensionen: Lernkompetenz: Auswertung des Fragebogens

Die folgende Liste enthält die Zuordnungen zwischen Skalen und Items für diesen Fragebogen. Zur Auswertung werden die angekreuzten Werte (1 bis 5) für jede Skala ungewichtet aufsummiert.

Skala	Itemnummer
1. Organisation	01, 14, 25, 36, 47, 56, 65, 72
2. Elaboration	02, 17, 28, 39, 49, 58, 67, 73
3. Kritisches Prüfen	03, 18, 29, 40, 50, 59, 68, 74
4. Wiederholen	04, 19, 30, 41, 51, 60, 69
5. Metakognitive Strategien	05, 06, 13, 20, 31, 42, 52, 61, 70, 75, 77
6. Anstrengung	09, 21, 32, 43, 53, 62, 71, 76
7. Aufmerksamkeit	10, 22, 33, 44, 54, 63
8. Zeitmanagement	11, 23, 34, 45
9. Lernumgebung	12, 24, 35, 46, 55, 64
10. Lernen mit Studienkollegen	07, 15, 26, 37, 48, 57, 66
11. Literatur	08, 16, 27, 38

Quelle: Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15, 185-200.

4.16 Einzelne Kompetenzdimensionen: Lernkompetenz: Fragebogen (Wirtschaftsschulvariante)

Du findest hier eine Liste verschiedener Lerntätigkeiten. Gebe bitte für jede Tätigkeit an, wie häufig diese bei dir vorkommt. Du kannst die Antwort von **1 (sehr selten)** bis **5 (sehr oft)** abstufen.

		sehr selten	selten	manch -mal	oft	sehr oft
0	Die Hausaufgaben schreibe ich von Mitschülern ab.	①	②	③	④	⑤
		sehr selten	selten	manch -mal	oft	sehr oft
1	Ich verstehe den Unterrichtsstoff bereits in der Schule.	①	②	③	④	⑤
2	Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich im Unterricht den Lehrer.	①	②	③	④	⑤
3	Wenn ich den Lehrstoff nicht verstehe, liegt es oft an der deutschen Sprache.	①	②	③	④	⑤
4	Auf Schulaufgaben und Kurzarbeiten bereite ich mich rechtzeitig vor.	①	②	③	④	⑤
5	Ich mache immer meine Hausaufgaben.	①	②	③	④	⑤
6	Ich bereite mich immer auf den nächsten Schultag vor.	①	②	③	④	⑤
7	Ich fertige Zusammenfassungen, Spickzettel oder Schaubilder an, um den Unterrichtsstoff besser verstehen zu können.	①	②	③	④	⑤
8	Ich versuche den Unterrichtsstoff verschiedener Fächer miteinander zu verbinden.	①	②	③	④	⑤
9	Ich frage mich, ob der Text, den ich gerade lese, sinnvoll ist.	①	②	③	④	⑤
10	Ich lerne den Unterrichtsstoff durch wiederholtes Durchlesen.	①	②	③	④	⑤
11	Ich versuche, mir vorher genau zu überlegen, welche Teile eines bestimmten Themas ich lernen muss und welche nicht.	①	②	③	④	⑤
12	Wenn ich einen schwierigen Text vorliegen habe, passe ich meine Lerntechnik den höheren Anforderungen an (z. B. durch langsames Lesen).	①	②	③	④	⑤
13	Ich lerne zusammen mit Mitschülern.	①	②	③	④	⑤
14	Wenn ich etwas nicht verstehe, versuche ich es mithilfe des Internets, Schulbuchs oder Lexikons zu klären.	①	②	③	④	⑤
15	Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum (z. B. Anzahl von Hefteinträgen, Vokabeln) zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen.	①	②	③	④	⑤
16	Beim Lernen merke ich, dass meine Gedanken abschweifen.	①	②	③	④	⑤
17	Beim Lernen halte ich mich an einen bestimmten Zeitplan.	①	②	③	④	⑤
18	Ich lerne an einem Platz, wo ich ungestört bin und mich gut konzentrieren kann.	①	②	③	④	⑤
19	Ich mache mir als Gedächtnisstütze kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte.	①	②	③	④	⑤
20	Ich nehme mir Zeit, den Stoff mit Mitschülern zu diskutieren (auch über PC, Telefon etc.).	①	②	③	④	⑤
21	Wenn ich einen Fachbegriff nicht verstehe, so schlage ich in einem Lexikon nach.	①	②	③	④	⑤
22	Zu neuen Stoffgebieten stelle ich mir praktische Beispiele vor.	①	②	③	④	⑤
23	Ich überprüfe, ob die in einem Text oder Hefteintrag festgehaltenen Informationen richtig sind.	①	②	③	④	⑤
24	Ich lese meine Aufzeichnungen (Hefteinträge, Arbeitsblätter) mehrmals hintereinander durch.	①	②	③	④	⑤
25	Ich lege im Voraus fest, wie weit ich mit der Durcharbeitung des Stoffs kommen möchte.	①	②	③	④	⑤
26	Ich strengte mich auch dann an, wenn mir der Stoff oder das Fach überhaupt keinen Spaß macht.	①	②	③	④	⑤

27	Es fällt mir schwer, bei der Sache zu bleiben.	①	②	③	④	⑤
28	Ich lege bestimmte Zeiten fest, zu denen ich dann lerne.	①	②	③	④	⑤
29	Ich gestalte meinen Schreibtisch so, dass ich möglichst wenig abgelenkt werde.	①	②	③	④	⑤
30	Ich gehe meine Aufzeichnungen (Hefteinträge, Arbeitsblätter) durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.	①	②	③	④	⑤
31	Ich mache meine Hausaufgaben nicht, weil ich den Unterrichtsstoff nicht verstanden habe.	①	②	③	④	⑤
32	Ich vergleiche meine Hefteinträge mit denen meiner Mitschüler.	①	②	③	④	⑤
33	Fehlende Informationen suche ich mir aus verschiedenen Quellen zusammen (z. B. Hefteintrag des Mitschülers, Schulbuch, Internet).	①	②	③	④	⑤
34	Ich versuche neue Begriffe oder Themengebiete auf mir bereits bekannte Begriffe und Lösungswege zu beziehen.	①	②	③	④	⑤
35	Ich überlege mir alternative (andere) Lösungswege.	①	②	③	④	⑤
36	Ich lerne Schlüsselbegriffe auswendig, um mich in der Schulaufgabe besser an wichtige Inhaltsbereiche erinnern zu können.	①	②	③	④	⑤
37	Vor dem Lernen eines Stoffgebietes überlege ich mir, wie ich am effektivsten vorgehen kann.	①	②	③	④	⑤
38	Ich gebe nicht auf, auch wenn der Stoff sehr schwierig ist.	①	②	③	④	⑤
39	Ich ertappe mich dabei, dass ich mit meinen Gedanken ganz woanders bin.	①	②	③	④	⑤
40	Ich lege die Stunden, die ich täglich mit Lernen verbringen will, durch einen Zeitplan fest.	①	②	③	④	⑤
41	Zum Lernen sitze ich immer am selben Platz.	①	②	③	④	⑤
42	Ich versuche den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.	①	②	③	④	⑤
43	Ich lasse mich von Mitschülern, Eltern oder Geschwistern abfragen.	①	②	③	④	⑤
44	Ich ziehe zusätzliche Informationen (Lexikon, Internet) heran, wenn meine Aufzeichnungen unvollständig sind.	①	②	③	④	⑤
45	Ich stelle mir manche Sachverhalte/Themen bildlich vor.	①	②	③	④	⑤
46	Ich lerne eine selbst erstellte Übersicht/Zusammenfassung mit den wichtigsten Fachbegriffen auswendig.	①	②	③	④	⑤
47	Ich überlege mir vorher, in welcher Reihenfolge ich den Stoff durcharbeite.	①	②	③	④	⑤
48	Ich lerne auch spätabends und am Wochenende, wenn es sein muss.	①	②	③	④	⑤
49	Beim Lernen bin ich unkonzentriert.	①	②	③	④	⑤
50	Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.	①	②	③	④	⑤
51	Wenn ich lerne, Sorge ich dafür, dass ich in Ruhe arbeiten kann (kein Computer, TV, MP3-Player und Handy).	①	②	③	④	⑤
52	Ich stelle mir aus Hefteinträgen, Schulbüchern oder dem Internet kurze Zusammenfassungen mit den wichtigsten Inhalten zusammen.	①	②	③	④	⑤
53	Wenn ich etwas wirklich nicht verstehe, nehme ich die Hilfe anderer in Anspruch.	①	②	③	④	⑤
54	Ich versuche in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß.	①	②	③	④	⑤
55	Es ist für mich sehr reizvoll, widersprüchliche Aussagen aus verschiedenen Texten aufzuklären.	①	②	③	④	⑤
56	Ich lese einen Text durch und versuche ihn mir am Ende jedes Abschnitts auswendig vorzusagen.	①	②	③	④	⑤
57	Ich stelle mir selbst Fragen zum Stoff, um sicherzugehen, dass ich auch alles verstanden habe.	①	②	③	④	⑤
58	Gewöhnlich dauert es nicht lange, bis ich mich dazu entschließe, mit dem Lernen anzufangen.	①	②	③	④	⑤
59	Wenn ich lerne, bin ich leicht ablenkbar.	①	②	③	④	⑤
60	Mein Arbeitsplatz ist so gestaltet, dass ich alles schnell finden kann.	①	②	③	④	⑤
61	Ich unterstreiche in Texten oder Mitschriften die wichtigsten Stellen.	①	②	③	④	⑤
62	Wenn mir etwas nicht klar ist, frage ich Mitschüler, Eltern, oder Geschwister um Rat.	①	②	③	④	⑤
63	Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	①	②	③	④	⑤

64	Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig.	①	②	③	④	⑤
65	Um Wissenslücken festzustellen, wiederhole ich die wichtigsten Inhalte, ohne in mein Heft oder meine Unterlagen zu schauen.	①	②	③	④	⑤
66	Vor der Prüfung nehme ich mir ausreichend Zeit, um den ganzen Stoff noch einmal durchzugehen.	①	②	③	④	⑤
67	Meine Konzentration hält nicht lange an.	①	②	③	④	⑤
68	Die wichtigsten Unterlagen habe ich an meinem Arbeitsplatz griffbereit.	①	②	③	④	⑤
69	Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur der Lerninhalte am besten wiedergibt.	①	②	③	④	⑤
70	Entdecke ich größere Lücken in meinen Unterlagen, so wende ich mich an meine Mitschüler.	①	②	③	④	⑤
71	Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen bzw. Erlebnisse.	①	②	③	④	⑤
72	Ich lerne den Lernstoff anhand von Hefteinträgen, Arbeitsblättern und Schulbüchern möglichst auswendig.	①	②	③	④	⑤
73	Ich bearbeite zusätzliche Aufgaben, um festzustellen, ob ich den Stoff wirklich beherrsche.	①	②	③	④	⑤
74	Ich nehme mir mehr Zeit zum Lernen als die meisten meiner Mitschüler.	①	②	③	④	⑤
75	Ich stelle die wichtigsten Begriffe und Definitionen in eigenen Listen bzw. Karteikarten zusammen.	①	②	③	④	⑤
76	Ich überlege mir, ob der Lernstoff auch für mein Alltagsleben von Bedeutung ist.	①	②	③	④	⑤
77	Um zu sehen, ob ich es verstanden habe, erkläre ich den Lernstoff meinen Mitschülern.	①	②	③	④	⑤
78	Ich arbeite so lange, bis ich mir sicher bin, dass ich in der Schulaufgabe/Kurzarbeit eine gute Note schreibe.	①	②	③	④	⑤
79	Wenn mir eine bestimmte Textstelle unklar oder kompliziert erscheint, gehe ich sie noch einmal langsam durch.	①	②	③	④	⑤
80	Ich lese sehr gerne Bücher (Jugendbücher oder Ähnliches).	①	②	③	④	⑤

Quelle: Büttner, C. (2010). Laufendes Dissertationsprojekt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

4.17 Einzelne Kompetenzdimensionen: Lernkompetenz: Auswertung des Fragebogens (Wirtschaftsschulvariante)

Die folgende Liste enthält die Zuordnungen zwischen Skalen und Items für diesen Fragebogen. Zur Auswertung werden die angekreuzten Werte (1 bis 5) für jede Skala ungewichtet aufsummiert.

Skala	Itemnummer
1) Organisation	7, 19, 30, 42, 52, 61, 69,
2) Zusammenhänge	3, 8, 22, 34, 45, 54, 63, 71, 76,
3) Kritisches Prüfen	9, 23, 35, 55,
4) Lernen durch Wiederholen	10, 24, 36, 46, 56, 64, 72,
5) Metakognitive Strategien	11, 12, 25, 37, 47, 57, 65, 73, 75,
6) Anstrengung	2, 5, 6, 15, 26, 31, 38, 48, 58, 71, 74, 77, 79, 80
7) Aufmerksamkeit	1, 16, 27, 39, 49, 59, 67, 78,
8) Zeitmanagement	4, 17, 28, 40, 50, 66
9) Lernumgebung	18, 29, 41, 51, 60, 68,
10) Lernen mit Mitschülern	13, 20, 32, 43, 53, 62, 70,
11) Literatur	14, 21, 33, 44,

Quelle: Büttner, C. (2010). Laufendes Dissertationsprojekt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

4.18 Einzelne Kompetenzdimensionen: Sozialkompetenz: Kriterienkatalog

Artikulieren

	0	1	2	3	4	5
Sich auf der Sachebene äußern (Sachebene)						
Sich über die Beziehung zum Gegenüber äußern (Beziehungsebene)						
Sich in der Situation selbst kundgeben (Selbstkundgabe)						
Absichten ausdrücken (Appellebene)						

Kommentar:

Interpretieren

	0	1	2	3	4	5
Auf der Sachebene aktiv zuhören und interpretieren (Sachebene)						
Beziehung zum Gegenüber interpretieren (Beziehungsebene)						
Selbstkundgabe in der Äußerung interpretieren (Selbstkundgabe)						
Absichten interpretieren (Appellebene)						

Kommentar:

Situation einschätzen

	0	1	2	3	4	5
Umstände und Fakten der Situation beachten						
Werte, die das eigene Handeln, inkl. kommunikativen Handeln, bestimmen, entw. u. bestimmen						

Kommentar:

Metakommunikation

	0	1	2	3	4	5
Äußerungen über die sozialkommunikative Situation artikulieren						
Äußerungen über die sozialkommunikative Situation interpretieren						

Kommentar:

4.19 Einzelne Kompetenzdimensionen: Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg

	Stufen	Was rechtens ist	Gründe, das Rechte zu tun
Niveau I – Präkonventionell	Stufe 1: Heteronome Moralität	Regeln einzuhalten, deren Übertretung mit Strafe bedroht ist. Gehorsam als Selbstwert. Personen oder Sachen keinen physischen Schaden zuzufügen	Vermeiden von Bestrafung und die überlegene Macht der Autoritäten
	Stufe 2: Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch	Regeln zu befolgen, aber nur dann, wenn es irgendjemandes unmittelbaren Interessen dient; die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen und andere dasselbe tun zu lassen. Gerecht ist auch, was fair ist, was ein gleichwertiger Austausch, ein Handel oder ein Übereinkommen ist	Um die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen, wobei anerkannt wird, dass auch andere Menschen bestimmte Interessen haben
Niveau II – Konventionell	Stufe 3: Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität	Den Erwartungen zu entsprechen, die nahe stehende Menschen oder Menschen überhaupt an mich als Träger einer bestimmten Rolle (Sohn, Bruder, Freund usw.) richten. ‚Gut zu sein‘ ist wichtig und bedeutet, ehrenwerte Absichten zu haben und sich um andere zu sorgen. Es bedeutet, dass man Beziehungen pflegt und Vertrauen, Loyalität, Wertschätzung und Dankbarkeit empfindet	Das Verlangen, in den eigenen Augen und in denen anderer Menschen als ‚guter Kerl‘ zu erscheinen; die Zuneigung zu anderen; der Glaube an die ‚Goldene Regel‘; der Wunsch, die Regeln und die Autorität zu erhalten, die ein stereotypes ‚gutes‘ Verhalten rechtfertigen
	Stufe 4: Soziales System und Gewissen	Die Pflichten zu erfüllen, die man übernommen hat. Gesetze sind zu befolgen, ausgenommen in jenen extremen Fällen, in denen sie anderen festgelegten sozialen Verpflichtungen widersprechen. Das Recht steht auch im Dienste der Gesellschaft, der Gruppe oder Institution	Um das Funktionieren der Institution zu gewährleisten, um einen Zusammenbruch des Systems zu vermeiden, ‚wenn jeder es täte‘, oder um dem Gewissen Genüge zu tun, das an die selbst übernommenen Verpflichtungen mahnt. Leicht zu verwechseln mit dem für die Stufe 3 charakteristischen Glauben an Regeln und Autorität
Niveau III – Postkonventionell	Stufe 5: Die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte	Sich der Tatsache bewusst zu sein, dass unter den Menschen eine Vielzahl von Werten und Meinungen vertreten wird, und dass die meisten Werte und Normen gruppenspezifisch sind. Diese ‚relativen‘ Regeln sollten im Allgemeinen jedoch befolgt werden, im Interesse der Gerechtigkeit und weil sie den sozialen Kontrakt ausmachen. Doch gewisse absolute Werte und Rechte wie Leben und Freiheit müssen in jeder Gesellschaft und unabhängig von der Meinung der Mehrheit respektiert werden	Ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Gesetz aufgrund der im Gesellschaftsvertrag niedergelegten Vereinbarung, zum Wohle und zum Schutz der Rechte aller Menschen, Gesetze zu schaffen und sich an sie zu halten; Ein Gefühl der freiwilligen vertraglichen Bindung an Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeitsverpflichtungen; Interesse daran, dass Rechte und Pflichten gemäß der rationalen Kalkulation eines Gesamtnutzens verteilt werden nach der Devise „Der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl“
	Stufe 6: Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien	Selbstgewählten ethischen Prinzipien zu folgen. Spezielle Gesetze oder gesellschaftliche Übereinkünfte sind im Allgemeinen deshalb gültig, weil sie auf diesen Prinzipien beruhen. Wenn Gesetze gegen diese Prinzipien verstoßen, dann handelt man in Übereinstimmung mit dem Prinzip. Bei den erwähnten Prinzipien handelt es sich um universale Prinzipien der Gerechtigkeit: Alle Menschen haben gleiche Rechte, und die Würde des Einzelwesens ist zu achten	Der Glaube einer rationalen Person die die Gültigkeit universal moralischer Prinzipien und ein Gefühl persönlicher Verpflichtung ihnen gegenüber

Quelle: Kohlberg, L. (2001). Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), Moralische Erziehung in der Schule (S. 35–61). Weinheim und Basel: Beltz.

4.20 Einzelne Kompetenzdimensionen: Selbstkompetenz: Kriterienkatalog

Selbstkonzept

	0	1	2	3	4	5
Realistisches Selbstkonzept in ausgewählten Domänen haben						
Realistische, hohe Selbstwirksamkeit haben						
Persönliche Ziele haben						

Kommentar:

Selbstwertgefühl

		1	2	3	4	5
Hohes Selbstwertgefühl						
Stabiles Selbstwertgefühl						
Angemessene Situationsabhängigkeit						

Kommentar:

Moralisches Selbst

	0	1	2	3	4	5
Sich von anderen vorgebrachten, sozialen moralischen Anforderungen stellen (soziale Identität)						
Die eigene Einzigartigkeit betonende moralische Anforderungen entwickeln (persönl. Identität)						
Soziale und persönliche moralische Identität ausbalancieren						

Kommentar:

Selbstreflexion*

	0	1	2	3	4	5
Selbstaufmerksamkeit stimulieren						
Selbstreflexionshürden überwinden						
Selbstreflexion fokussieren, sich selbst bewerten und erklären						
Informationen über sich selbst gewinnen						
Affekte kalibrieren						
Konsequenzen aus der Selbstreflexion ziehen						

Kommentar:

* siehe dazu eigenes Schema

4.21 Einzelne Kompetenzdimensionen: (Berufs-)Sprachliche Kompetenz: Kompetenzraster

	Anforderungsbereich I: Förderung GER: A1 - B1 VERA-8: Niveau I - II	Anforderungsbereich II: Standard GER: B2 VERA-8: Niveau III	Anforderungsbereich III: Aufbau GER: C1- C2 VERA-8: Niveau IV - V
Sprechen und Zuhören	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende inhaltliche und methodische Kenntnisse, die für die situationsangemessene und adressatengerechte Bewältigung kommunikativer Situationen in beruflichen Zusammenhängen erforderlich sind.	Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in beruflichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht.	Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, bewerten und beurteilen eigenständig komplexe kommunikative Situationen in beruflichen Zusammenhängen und entwickeln ggf. eigene Lösungsansätze.
Schreiben	Die Schülerinnen und Schüler kennen die grundlegenden Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der beruflichen Kommunikation sowie der Darstellung und der Reflexion von Fachinhalten. Sie verfassen selbst einfache adressatengerechte berufliche Texte.	Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der beruflichen Kommunikation sowie der Darstellung und der Reflexion von Fachinhalten. Sie verfassen selbst adressatengerechte berufliche Texte.	Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, bewerten und beurteilen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens im Beruf. Sie verfassen selbstständig eigene adressatengerechte berufliche Texte.
Lesen – mit Texten und Medien umgehen	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende inhaltliche und methodische Kenntnisse über die verschiedenen Verfahren für das Verstehen von Fachtexten.	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Verfahren für das Verstehen von Fachtexten und wenden diese an.	Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, bewerten und beurteilen die verschiedenen Verfahren für das Verstehen von Fachtexten und entwickeln eigene Lösungsansätze für den Zugang zu Fachtexten.
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (integrativ)	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Kenntnisse über die sprachlichen Mittel der Fachsprachen und dem beruflichen Sprachgebrauch. Sie kennen einfachen beruflichen Fachwortschatz. Sie beginnen über die eigene(n) Sprache(n) nachzudenken.	Die Schülerinnen und Schüler kennen die sprachlichen Mittel von Fachsprachen und verfügen über Instrumente, diese zu erschließen. Sie äußern sich in ihrer Berufssprache situationsangemessen und adressatengerecht und verwenden dabei korrekt den beruflichen Fachwortschatz.	Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, bewerten und beurteilen Fachsprache und Fachsprachengebrauch. Sie entwickeln ein eigenes mentales Konzept über ihre Berufssprache.

Quelle: Radspieler, A. (2011). Kompetenzraster Berufssprache Deutsch. In ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) (Hrsg.), Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in Ausbildung (S. 45–50). München.

4.22 Analyse der Lernausgangslage: Klassenprofil: Vorlage

Klasse

Klasse - Abkürzung:	
Ausbildungsberuf bzw. Schulform:	
Lernfeld bzw. Fach:	

Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in der Klasse nach Geschlecht

	Schülerinnen und Schüler in der Klasse (Klassengröße), davon ...
	... Schülerinnen (Mädchen bzw. Frauen)
	... Schüler (Jungen bzw. Männer)

Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in der Klasse nach Alter

	Unter ____ Jahre
	____ Jahre bis ____ Jahre
	____ Jahre bis ____ Jahre
	Über ____ Jahre

Verteilung der Abschlüsse der Schülerinnen und Schüler in der Klasse

	Kein Hauptschulabschluss
	Hauptschulabschluss (erfolgreich mit/ohne Praxisklasse oder ‚Quali‘ - qualifiziert)
	Mittlerer Bildungsabschluss (Hauptschulabschluss mit Mittlere-Reife-Zug, Realschulabschluss, Wirtschaftsschulabschluss, Jahrgangsstufe 10 Gymnasium mit Vorrückberechtigung, Berufsfachschule oder sonstiger Abschluss)
	Hochschulreife (Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, allgemeine Hochschulreife)

Hintergrund der Schülerinnen und Schüler in der Klasse

Sozialer Hintergrund:
Ethnisch-kultureller Hintergrund:
Betrieblicher Hintergrund:

Besondere pädagogische Bedarfe

Verhaltensauffälligkeiten:

Lernschwierigkeiten:

Sonstige besondere pädagogische Bedarfe:

Lebens- bzw. Entwicklungsphase der Schülerinnen und Schüler

Lebens- bzw. Entwicklungsphase:

Phasentypische Veränderungen, Gefährdungen und Störungen:

Einzelne Schülerinnen mit (Verdacht auf) Störungen und Gefährdungen:

Motivation und Lebenswelt der Lernenden

Tätigkeiten im Betrieb, relevante Freizeitaktivitäten, relevante Prüfungen:

Berufsbezogene Ziele der Lernenden, Möglichkeiten der Weiterentwicklung bzw. der Weiterbildung:

Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lernenden:

Klassenbild (der Kompetenzen) und Klassenregeln ergänzen!

4.23 Analyse der Lernausgangslage: Klassenbild der Kompetenzen: Vorlage I

<i>Dimension</i>	<i>Leistungsniveau</i>	<i>Leistungsstreuung</i>	<i>Leistungsbereitschaft</i>
FaKo (Fachkompetenz)			
LeKo (Lernkompetenz)			
SoKo (Sozialkompetenz)			
SeKo (Selbstkompetenz)			
SpraKo (Sprachkompetenz)			

- ☐ Für den Vergleich mit einer spezifischen Klasse im Vergleich zu einer durchschnittlichen Klasse in diesem Beruf bzw. in diesem Fach in die Zellen eintragen:
- 1 = Deutlich unterdurchschnittlich
 - 2 = Etwas unter dem Durchschnitt
 - 3 = Durchschnittlich
 - 4 = Etwas über dem Durchschnitt
 - 5 = Deutlich über dem Durchschnitt

(Anmerkung: Entwickelt in Anlehnung unter Aufgreifen einer Idee zur Einschätzung des Leistungsniveaus auf Klassenebene im Mathematiklehrerfragebogen (MFB) im Projekt COACTIV)

- ☐ Für diese Klasse ohne Referenzpunkt in diesem Fach in die Zellen eintragen:
- 1 = Gar nicht, gar keine
 - 2 = Kaum
 - 3 = Mittelmäßig
 - 4 = Ziemlich
 - 5 = Außerordentlich

4.24 Analyse der Lernausgangslage: Klassenbild der Kompetenzen: Vorlage II

<i>Dimension</i>	<i>Hoch</i>	<i>Mittel</i>	<i>Niedrig</i>
FaKo (Fachkompetenz)			
LeKo (Lernkompetenz)			
SoKo (Sozialkompetenz)			
SeKo (Selbstkompetenz)			
SpraKo (Sprachkompetenz)			

Ausfüllen des Klassenbildes:

- ☐ Anzahlen: In die Zellen werden Anzahlen eingetragen, zum Beispiel Striche.
- ☐ Namen: In die Zellen werden die Namen der Schülerinnen und Schüler der Klasse eingetragen.

4.25 Analyse der Lernausgangslage: Klassenbild der Kompetenzen: Variante III

[illegible]

4.26 Analyse der Lernausgangslage: Profil Schüler(in): Vorlage

Schüler(in)

Name:	Geburtsdatum:	Klasse:
Alter:	Geschlecht:	
Lehrkraft:	Schuljahr:	

Schulbesuch und Abschlüsse

Schuljahr	Abschluss

Hintergrund

Sozialer Hintergrund:
Ethnisch kultureller Hintergrund:
Betrieblicher Hintergrund:

Lebens- bzw. Entwicklungsphase

Lebens- bzw. Entwicklungsphase:
Phasentypische Veränderungen, Gefährdungen und Störungen:

Motivation und Lebenswelt

Tätigkeiten im Betrieb, relevante Freizeitaktivitäten, relevante Prüfungen:

Berufsbezogene Ziele der Lernenden, Möglichkeiten der Weiterentwicklung bzw. der Weiterbildung:

Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lernenden:

Kompetenzen

Fachkompetenz:

Lernkompetenz:

Sozialkompetenz:

Selbstkompetenz:

Sprachliche Kompetenz:

Sonstige Bemerkungen

5 TOOLS ZUR CURRICULAREN ANALYSE

5.1 Planungshilfen: Checkliste

Offizielle Welt:

- ☐ Lehrplan bzw. Lehrplanrichtlinie (Landesebene, Download in Bayern: www.isb.bayern.de)
- ☐ Ggf. ergänzend: Lehrplan bzw. Rahmenlehrplan (Bundesebene, Download: www.kmk.org)
- ☐ Ggf. ergänzend: Bildungsstandards (wenn vorhanden)
- ☐ Ggf. Ordnungsunterlagen Ausbildung (z. B. AO; Download: www.bibb.de), Handreichungen (z. B. ISB), Material aus Aus- und Weiterbildung Lehrkräfte
 1. _____
 2. _____
 3. _____

Inoffizielle Welt:

- ☐ Schulbücher (Fachkunde) und zwar folgende Titel:

1. _____	Ggf. passende Arbeitshefte für Lernende:
2. _____	1. _____
	2. _____
- ☐ Ggf. passende Hilfen für die Lehrkraft („Lehrerbuch“):
 1. _____
 2. _____
 3. _____
- ☐ Prüfungskatalog (kaufmännisch: AkA-Stoffkatalog, technisch: PAL-Unterlagen)
- ☐ Prüfungsaufgaben (AkA oder PAL)

Bibliothekswelt:

- ☐ (Wissenschaftliche) Fachbücher und zwar folgende Titel:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
- ☐ Artikel aus Zeitschriften oder dem Internet, wichtige Adressen im Internet, gute Portale für Unterrichtsentwürfe:
 1. _____
 2. _____
 3. _____

Kooperative Welt:

- ☐ Unterlagen (kooperationsbereiter) Kolleg(inn)en, zum Beispiel Unterrichtsentwürfe oder Arbeitsblätter
- ☐ Schulinterne Unterlagen, zum Beispiel schulinternes Curriculum
- ☐ Bei der Feinplanung: Verteilungsplan der Schule bzw. der Abteilung
- ☐ Unterlagen aus Unternehmen, nämlich: _____
- ☐ Unterlagen von Verbänden, nämlich: _____

5.2 Lernziele: Taxonomie für kognitive Lernziele: Detailbeschreibung

	Alternative Names	Definition/Examples
1. Remember		Retrieve relevant knowledge from long-term memory
1.1 Recognizing	Identifying	Locating knowledge in long-term memory that is consistent with presented material (e.g., Recognize the dates of important events in U.S. history)
1.2 Recalling	Retrieving	Retrieving relevant knowledge from long-term memory (e.g., Recall the dates of important events in U.S. history)
2. Understand		Construct meaning from instructional messages, including oral, written, and graphic communication
2.1 Interpreting	Clarifying, paraphrasing, representing, translating	Changing from one form of representation (e.g., numerical) to another (e.g., verbal) (e.g., Paraphrase important speeches and documents)
2.2 Exemplifying	Illustrating, instantiating	Finding a specific example or illustration of a concept or principle (e.g., Give examples of various artistic painting styles)
2.3 Classifying	Categorizing, subsuming	Determining that something belongs to a category (e.g., concept or principle) (e.g., Classify observed or described cases of mental disorders)
2.4 Summarizing	Abstracting, generalizing	Abstracting a general theme or major point(s) (e.g., Write a short summary of the events portrayed on a videotape)
2.5 Inferring	Concluding, extrapolating, interpolating, predicting	Drawing a logical conclusion from presented information (e.g., In learning a foreign language, infer grammatical principles from examples)
2.6 Comparing	Contrasting, mapping, matching	Detecting correspondences between two ideas, objects, and the like (e.g., Compare historical events to contemporary situations)
2.7 Explaining	Constructing models	Constructing a cause-and-effect model of a system (e.g., Explain the causes of important 18th-century events in France)
3. Apply		Carry out or use a procedure in a given situation
3.1 Executing	Carrying out	Applying a procedure to a familiar task (e.g., Divide one whole number by another whole number, both with multiple digits)
3.2 Implementing	Using	Applying a procedure to an unfamiliar task (e.g., Use Newton's Second Law in situations in which it is appropriate)
4. Analyze		Break material into its constituent parts and determine how the parts relate to one another and to an overall structure or purpose
4.1 Differentiating	Discriminating, distinguishing, focusing, selecting	Distinguishing relevant from irrelevant parts or important from unimportant parts or presented material (e.g., Distinguish between relevant and irrelevant numbers in a mathematical word problem)
4.2 Organizing	Finding coherence, integrating, outlining, parsing, structuring	Determining how elements fit or function within a structure (e.g., Structure evidence in a historical description into evidence for and against a particular historical explanation)
4.3 Attributing	Deconstructing	Determine a point of view, bias, values, or intent underlying presented material (e.g., Determine the point of view of the author of an essay in terms of his or her political perspective)
5. Evaluate		Make judgements based on criteria and standards
5.1 Checking	Coordinating, detecting, monitoring, testing	Detecting inconsistencies of fallacies within a process or product; determining whether the process or product has internal consistency; detecting the effectiveness of a procedure as it is being implemented (e.g., Determine if a scientist's conclusions follow observed data)
5.2 Critiquing	Judging	Detecting inconsistencies between a product and external criteria, determining whether a product has external consistency; detecting the appropriateness of a procedure of a given problem
6. Create		Put elements together to form a coherent or functional whole; reorganize elements into a new pattern or structure
6.1 Generating	Hypothesizing	Coming up with alternative hypotheses based on criteria (e.g., Generate hypotheses to account for an observed phenomenon)
6.2 Planning	Designing	Devising a procedure for accomplishment some task (e.g., Plan a research paper on a given historical topic)
6.3 Producing	Constructing	Inventing a product (e.g., Build habitats for a specific purpose)

Quelle: Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. et al. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives. New York u. a.: Longman.

5.3 Lernziele: Kriterienkatalog

Prozesskomponente: Taxonomisches Niveau (Hilfsmittel: Taxonomie)	0	1	2	3	4	5
Prozesskomponente lässt sich eindeutig einer Stufe der Taxonomie zuordnen						
Taxonomisches Niveau passend zum taxonomischen Niveau übergeordneter Ziele						
Taxonomisches Niveau den Bedingungen angemessen (mittlerer Schwierigkeitsgrad)						
Taxonomisches Niveau den methodischen Möglichkeiten angemessen						
Passung des taxonomischen Niveaus wird ökonomisch und verständlich erläutert						
Kommentar:						

Inhaltskomponente: Komplexität des Inhalts	0	1	2	3	4	5
Inhaltskomponente hat einen klaren Bezug zu Ergebnissen der Sachanalyse						
Komplexität des Inhalts passend zum Niveau übergeordneter Ziele						
Komplexität des Inhalts den Bedingungen angemessen (mittlerer Schwierigkeitsgrad)						
Komplexität der Inhaltskomponente den methodischen Möglichkeiten angemessen						
Passung der Komplexität der Inhaltskomponente wird ökonomisch und verständlich erläutert						
Kommentar:						

Ausgewogenheit Bereiche und Dimensionen (Hilfsmittel: Kompetenzmodell)	0	1	2	3	4	5
Bereiche der Lernziele (kognitiv – affektiv) ausgewogen						
Dimensionen der Lernziele (Fach-, Lern-, Sozial-, Selbst-, Sprachkompetenz) ausgewogen						
Kommentar:						

Formulierung des Lernziels (Hilfsmittel: Formulierungshilfe für Lernziele)	0	1	2	3	4	5
Verben zur Formulierung Prozesskomponente lassen sich eindeutig Taxonomiestufe zuordnen						
Eindeutige Beschreibung der Performanz						
„Gliederungstiefe“ der Lernziele angemessen						
Nummerierung der Lernziele für Verlaufsplanung						
Kommentar:						

Rahmenbedingungen und Leistungsniveau (erweiterte Operationalisierung)	0	1	2	3	4	5
Rahmenbedingungen der Performanz werden beschrieben (z.B. zugelassene Hilfsmittel)						
Leistungsniveau bzw. Leistungsmaßstab angemessen						
Testverfahren angemessen						
Kommentar:						

Lernziele: Umgang mit Lernzielen	0	1	2	3	4	5
Kriterien für Differenzierung der Lernziele klar (z. B. Leistung, Fach)						
Quantität der Differenzierung angemessen (Anzahl der Klassen von Lernzielen)						
Lernziele innerhalb der einzelnen Differenzierung angemessen						
Kommentar:						

5.4 Lernziele im kognitiven Bereich: Formulierungshilfe

Stufe	Phrase		
Erinnern / Verstehen	angeben nennen aufzählen aufsagen wiedergeben anschreiben vortragen formulieren bezeichnen aufzeigen	erläutern darstellen schildern beschreiben berichten zeichnen skizzieren definieren erfassen herausstellen	Auslegen Interpretieren Deuten übersetzen zusammenfassen illustrieren zuordnen extrapolieren abstrahieren
Anwenden	anwenden übertragen aufstellen voraussagen vergleichen berechnen quantifizieren	ordnen anordnen einordnen organisieren einteilen verallgemeinern	erläutern erklären berichten beschreiben unterscheiden
Analyse	herausfinden entdecken ermitteln ausmachen beobachten erkunden auffinden	unterscheiden klassifizieren gegenüberstellen interpretieren erschließen untersuchen testen	bestimmen erproben prüfen überprüfen erforschen mustern
Evaluieren	bewerten beurteilen überprüfen unterscheiden einschätzen gewichten einstufen	folgern zuordnen vergleichen ermitteln begutachten ermessen entscheiden	durchschauen hinterfragen wählen Kriterien aufstellen Auswirkungen abschätzen Urteile bilden Entscheidungen treffen
Erschaffen	entwickeln erstellen planen herstellen	erzeugen ausarbeiten Problem lösen erstellen	Hypothesen vorlegen Lösung entwickeln Anfertigen konzipieren

Quelle: Erweiterung nach einem Schema für die TEO I Jongbloed, H.-C. & Twardy, M. (1983). Lernzielformulierung und -präzisierung. In M. Twardy (Hrsg.), Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (S. 255–349). Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk, S. 335

5.5 Lernziele im affektiven Bereich: Formulierungshilfe

Stufe	Phrase		
Aufnehmen bzw. aufmerksam werden	beachten wahrnehmen bemerken aufmerksam werden berücksichtigen gewart werden	bewusst werden bedenken beherzigen in Rechnung stellen kennenlernen innewerden	erfahren hören auffallen feststellen auswählen entdecken
Reagieren	einwilligen bereit sein zu ... sich richten nach ... teilnehmen	sich beteiligen befolgen Gefallen finden an ... Freude haben an ...	Anteil nehmen an ... angesprochen sein durch ... Befriedigung empfinden bei ... interessiert sein an ...
Werten	akzeptieren billigen einverstanden sein gelten lassen tolerieren zulassen	bevorzugen guteheißen bejahen annehmen anerkennen zustimmen	sich verpflichtet fühlen praktizieren befolgen sich binden überzeugt sein sich einsetzen für
Organisation	abwägen richtig einschätzen würdigen einstufen vergleichen	strukturieren Prüfen Werte gegeneinander abwägen Werte einordnen Beziehungen herstellen	Werthaltungen entwickeln Werte integrieren Beurteilungsmaßstäbe finden Prioritäten entwickeln
Charakterisierung durch einen Wert oder Wertkomplex	überzeugt sein von ... sein Verhalten ausrichten nach ... bestimmt sein durch ...	Einstellungen ändern entsprechend eine Werthierarchie bilden eine Lebenseinstellung finden	Grundsätze haben Urteile fällen entsprechend ... eine Weltanschauung entwickeln

Quelle: Erweiterung nach einem Schema für die TEO I Jongbloed, H.-C. & Twardy, M. (1983). Lernzielformulierung und -präzisierung. In M. Twardy (Hrsg.), Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (S. 255–349). Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk, S. 336.

5.6 Lernziele im berufsmotorische Lernziele: Übersicht

	Berufsmotorische Lernzielstufe	Kriterien für die Abgrenzung	
		Koordinationsverhalten	Ausbildungssituation
1	Geleiteter Nachvollzug	Der Auszubildende verfügt noch über kein eigenständiges Bewegungsbild. Das Steuerungs- und Regelungsverhalten ist undifferenziert. Der Bewegungsablauf erfolgt grob und unvollkommen und wird häufig zur Neuorientierung unterbrochen.	Der Auszubildende arbeitet in einer geschlossenen Ausbildungssituation. Seine Tätigkeit unterliegt einer unmittelbaren und ständigen Anleitung: Die zu erlernende Berufsfertigkeit gelingt über ein geführtes Nachgestalten.
2	Eigenständiger Vollzug	Der Auszubildende verfügt im Handlungsakzeptor über ein Grobschema der Bewegungsabfolge. Der Bewegungsablauf erfolgt noch ungenau und instabil und muss gelegentlich noch zur bewussten Steuerung und Regelung unterbrochen werden.	Der Auszubildende ist noch zu Kontrolle seiner Tätigkeit, dem ständigen Nachgestalten, an detaillierte Ausbildungsunterlagen gebunden. Hinweise des Ausbilders erfolgen nur bei Bedarf, wenn sich ungewohnte Schwierigkeiten im Arbeitsablauf einstellen.
3	Sichere Ausführung	Der Auszubildende hat sich von Unsicherheit befreit. Er verfügt im Handlungsakzeptor über ein Feinschema der Bewegungsabfolge. Der Bewegungsablauf erfolgt unter den gewohnten Bedingungen genau, bewegungsökonomisch und beständig. Die Bewegungsfertigkeit ist noch bewusstseinspflichtig.	Der Auszubildende hat sich von einer Anleitung gelöst. Die Durchführungsbedingungen beim Erlernen der betreffenden Berufsfertigkeit liegen nicht mehr im Detail fest. Innerhalb eines vorgegebenen Arbeitsbereiches erfolgt die Tätigkeit selbstbestimmt.
4	Beherrschung	Der Auszubildende verfügt im Handlungsakzeptor über ein Feinschema der Bewegungsabfolge. Der Bewegungsablauf erfolgt sehr genau, sehr stabil und auch unter variierenden Bedingungen beständig. Die stabilisierte und automatisierte Fertigkeit wird zu einem Höchstmaß an Anpassungsfähigkeit, an wechselnde, schwierige und ungewohnte Bedingungen geführt.	Der Auszubildende arbeitet in einer offenen Ausbildungssituation. Umfangreiche Fertigungsaufgaben werden unter Ausnutzung eines Handlungsspielraums bewältigt. Handlungsalternativen werden entwickelt und bei der Durchführung einer Tätigkeit verfolgt.

Quelle: Schelten, A. (2009). Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache: Eine Auswahl (2. Aufl.). Stuttgart: Steiner, S. 57.

6 BEDINGUNGSANALYSE: LERNENDE & KLASSE

6.1 Bedingungen des Wirtschaftsunterrichts: Übersicht

Bedingungs- schale	Bezug	Merkmal	Teil-Merkmal	Ausgewähltes Beispiel	Öko.
Individuelle Bedingungen (der Lernenden und der Lehrkraft)	Lernende	Lernausgangslage	Fachkompetenz	Vorwissen	Individuelle Ebene
			Lernkompetenz	Megakognitive Kompetenz	
			Sozialkompetenz	Artikulationskompetenz	
			Selbstkompetenz	Eigene Ziele	
			Sprachl. Kompetenz	Lesekompetenz	
		Entwicklungsstand, -gefährdungen und -störungen	Entwicklungsstand	Lebensphase(ntypische Auf- gaben)	
			Gefährdungen und Stö- rungen	Computerspielsucht	
		Besondere pädagogische Bedarfe		Verhaltensauffälligkeiten	
		Hintergrund, Motivation und Lebenswelt (der Lernenden)	Hintergrund (sozialer, betrieblicher, ethnisch- kultureller)	Sozialer Hintergrund	
	Motivation und Lebens- welt		Erwarteter Anreiz		
	Lehrkraft	Entwicklungsstand der Lehrkraft		Entwicklungsstufe	
Moralische Ansprüche der Lehrkraft		Ethos			
Gesundheit/Fitness der Lehrkraft		Belastung			
Klassen- bedingungen	Klasse	Größe u. Zusammensetzung (nach Geschlecht)		Anzahl	Mikrosystem (soziale Netzwerke)
		Heterogenität und Niveau			
		Klima und Klassenfüh- rung	Klima	Beziehung Schüler-Schüler	
			Grundsätze der Klassenführung	Klassenregeln	
		Räumlich-zeitliche Bedingungen		Raumlayout	
Schulische Bedingungen	Team	Teamstrategie		Teamleitbild	Mikro- system (soziale Netzwerke)
		Teamstruktur		Teamabläufe	
		Teamkultur		Heimliche Werte	
	Abteilung	Abteilungsstrategie		Abteilungsleitbild	
		Abteilungsstruktur		Abteilungsabläufe	
		Abteilungskultur		Abteilungsnormen	
	Schule	Schulstrategie		Qualitätsleitbild	Mikro- system
		Schulstruktur		Aufbauorga. Schule	
		Schulkultur		Schulrituale	
Höhere Bedingungs- schalen	Relationen der Institutionen	Horizontales Netzwerk		Lernortkooperation	Mesos.
		Vertikale Netzwerk		Übergangsmanagement	
		Laterales Netzwerk		Schulträgerschaft	
	Bedingungen des Bildungssystem			Schul. Bildungsauftrag	Exo s.
	Bedingungen des Wirtschaftssystems			Materielles Substrat	
	Gesellschaftliche Bedingungen: Gesellschaft, Kultur			Pluralisierung der Lebensstile, demographischer Wandel	Ma kro s.

6.2 Klassenklima: Grobmessung Version Klassenleitung: Kopiervorlage

GRÜN	Wenn ich an den Unterricht unserer Lehrkraft denke, dann geht es mir in letzter Zeit alles in allem so:
1 😊	
2	
3	
4 ☹️	
5	
6 ☹️	

GELB	Wenn ich an meine Beziehung zu unserer Lehrkraft denke, dann geht es mir in letzter Zeit alles in allem so:
1 😊	
2	
3	
4 ☹️	
5	
6 ☹️	

ROT	Wenn ich an die Beziehung zu meinen Mitschülern insgesamt denke, dann geht es mir in letzter Zeit alles in allem so:
1 😊	
2	
3	
4 ☹️	
5	
6 ☹️	

Quelle: Müller, M. (Ohne Jahr). Das Unterrichtsklima messen, pflegen und verbessern: Eine Kurzanleitung für die Unterrichtspraxis auf Basis einer wissenschaftlichen Studie. Nürnberg

6.3 Klassenklima: Grobmessung Version Fachlehrkraft: Kopiervorlage

GRÜN

Wenn ich an den

Unterricht**unserer Lehrkraft**denke, dann geht es mir in
letzter Zeit alles in allem so:

1 😊

2

3

☹️

4

5

6 ☹️

GELB

Wenn ich an meine

Beziehung**zu unserer Lehrkraft**denke, dann geht es mir in
letzter Zeit alles in allem so:

1 😊

2

3

☹️

4

5

6 ☹️

Quelle: Müller, M. (Ohne Jahr). Das Unterrichtsklima messen, pflegen und verbessern: Eine Kurzanleitung für die Unterrichtspraxis auf Basis einer wissenschaftlichen Studie. Nürnberg

6.4 Klassenklima: Feinmessung: Kopiervorlage

Merkmal	Beispielaussage	Die Aussage trifft ...				
		gar nicht zu 1	eher nicht zu 2	eher zu 3	völlig zu 4	weiß nicht 0
I. 1	a) Zu dieser Lehrkraft hätte ich in Problem-situationen (vermutlich) Vertrauen.					
	b) Unsere Lehrkraft kümmert sich um unsere Probleme.					
2	a) Die Lehrkraft bekommt von den Schülern oft freche Antworten.					
	b) Ich erlebe es oft, dass über die Lehrkraft (z.B. in der Pause) geschimpft wird.					
3	a) Ich habe das Gefühl, von der Lehrkraft benachteiligt zu werden.					
	b) Schüler, die nicht die gleichen Ansichten wie die Lehrkraft vertreten, haben es bei ihr schwer.					
4	a) Die Lehrkraft behandelt die Schüler/-innen oft von oben herab.					
	b) Die Lehrkraft lässt uns oft spüren, dass sie das Sagen hat.					
5	a) Ich finde die Lehrkraft sympathisch.					
	b) Ich bin mit unserer Lehrkraft zufrieden.					
II. 6	a) Der Unterricht geht so schnell weiter, dass ich oft Schwierigkeiten habe, mitzukommen.					
	b) In diesem Fach fühle ich mich oft überfordert.					
7	a) Unsere Lehrkraft müsste mehr für Ruhe und Ordnung während des Unterrichts sorgen.					
	b) Während des Unterrichts ist es oft sehr unruhig.					
8	a) Unsere Lehrkraft kann gut erklären.					
	b) Unsere Lehrkraft baut die einzelnen Lernschritte klar aufeinander auf.					
9	a) In diesem Fach bin ich häufig nicht richtig bei der Sache.					
	b) Die Mitarbeit der Klasse könnte in diesem Fach besser sein.					
10	a) In diesem Fach bekomme ich meistens schlechte Noten, egal wie sehr ich mich anstrengende.					
	b) Obwohl ich mich anstrengende, komme ich im Unterricht der Lehrkraft fast nie mit.					
11	a) Ich bin mit dem Unterricht der Lehrkraft zufrieden.					
	b) Ich freue mich fast immer auf diesen Unterricht.					
III. 12	a) In unserer Klasse gibt es Cliquen, die nur für sich arbeiten.					
	b) In unserer Klasse gibt es verschiedene Cliquen, die nichts miteinander zu tun haben wollen.					
13	a) Wenn ich mit jemandem zusammenarbeiten will, finde ich in der Klasse schnell jemanden.					
	b) Die meisten Klassenmitglieder sind hilfsbereit.					
14	a) In der Klasse gibt es unter den Mitschülern auch Feindschaften.					
	b) Bestimmte Schüler der Klasse suchen oft Streit.					
15	a) Bestimmte Schüler erfahren wenig Anerkennung von der Klasse.					
	b) Ich fühle mich von der Klassengemeinschaft oft ausgeschlossen.					
16	a) Neid und Missgunst sind in unserer Klasse weit verbreitet.					
	b) In unserer Klasse geht es den meisten nur um gute Noten.					
17	a) Mit den meisten Mitschülern würde ich auch privat etwas unternehmen.					
	b) Ich könnte mir kaum bessere Mitschüler vorstellen.					
Sonstiges (Bitte bei Bedarf Rückseite verwenden!):						

6.5 Klassenregeln: Erfassung (Vorlage)

Sachverhalt	Regelung in Bayern, in der Schule bzw. in der Klasse
Handy oder andere unterrichts-fremde Gegenstände	
Berufsbekleidung, Arbeitssicherheit	
Rauchen	
Essen im Unterricht	
Kaugummi im Unterricht	
Kopfbedeckung im Unterricht	
Deutsch-Sprechen	
Arbeitsmaterial nicht dabei	
Unvorbereitet	
Unpünktlichkeit	
Krankheit	
Schwätzen, Unruhe in der Klasse	
Keine Gehorsamkeit	
Verstoß gegen soziale Umgangsformen	
Gewalt	
Eigentumsverstöße	
Hausaufgaben nicht gemacht	

6.6 Klassenführung: Kriterienkatalog für Klassenregeln

Breite der Regeln & Präzision

	0	1	2	3	4	5
Nicht zu viele Regeln: Muss das Verhalten wirklich reguliert werden? Kann auf einzelne Regeln verzichtet werden?						
Genug Regeln: Gibt es ein Verhalten, das noch reguliert werden sollte?						
Verhaltensbeschreibung: Wird das regulierte Verhalten hinreichend präzise beschrieben?						
Klare, angemessene Konsequenzen: Sind die Konsequenzen klar formuliert und angemessen?						
Eskalierbarkeit: Lassen sich die Konsequenzen vernünftig eskalieren?						

Kommentar:

Formulierung & Kommunizierbarkeit

	0	1	2	3	4	5
Positive Beschreibung: Sind die Verhaltenserwartungen (grundsätzlich) positiv beschrieben?						
Wir-Form: Sind die Regeln (grundsätzlich) in der Wir-Form formuliert?						
Verständlichkeit: Sind die Regeln verständlich formuliert?						
Übersichtlichkeit: Werden die Regeln übersichtlich dargeboten?						
Erweiterung des Denk- und Handlungsrepertoires: Erweitern die Regeln des Repertoire?						

Kommentar:

Praktikabilität, Fairness & Spielraum

	0	1	2	3	4	5
Überwachung: Ist die Einhaltung der Regeln gut zu überprüfen?						
Konsequenzen: Sind die Konsequenzen praktikabel?						
Fairness: Sind die Regeln fair?						
Spielraum: Besteht in der Ausfüllung der Regeln genug Spielraum für den Einzelfall, der aber nicht zur Beliebigkeit führt?						

Kommentar:

Rückhalt im Kollegium

	0	1	2	3	4	5
Stehen wir Lehrkräfte gemeinsam hinter den Verhaltenserwartungen?						
Wollen wir Lehrkräfte die Konsequenzen gemeinsam tragen und praktizieren?						

Kommentar:

6.8 Klassenführung: Verspätungsformular

B 1 Nürnberg Unterrichtsverspätung

Berufliche Schule 1 – Augustenstrasse 30 – 90541 Nürnberg

Firma

FAX:

Am:	Uhrzeit:
------------	-----------------

Name des Schülers / der Schülerin:

Begründung:

Geburtsdatum:

Klasse:

Klassenleiter:

Datum:

Unterschrift Schüler / Schülerin: _____

x Mitteilung an Betrieb zur Kenntnisnahme

Datum:

Unterschrift Klassenleitung: _____

Quelle: Berufliche Schule 1 der Stadt Nürnberg. Leicht verändert.

6.9 Entwicklungsphasen: Detailbeschreibung

Zeitabschnitt	Ungefähres Alter	Kurzbeschreibung
Pränatal	Empfängnis bis Geburt	Der aus einer einzigen Zelle bestehende Organismus wächst heran zu einem Fötus mit erstaunlichen Potentialen, die die Anpassung an das Leben außerhalb des Uterus erlauben.
Säuglings- und Krabbelalter	Geburt-2 Jahre	Einschneidende Veränderungen in Körper und Gehirn dienen als Grundlage für das Entstehen einer weiten Palette motorischer, perzeptueller wie intellektueller Veränderungen sowie dem Entstehen erster Bindungen an andere.
Frühe Kindheit	2-6 Jahre	Die Spieljahre, in denen die motorischen Fähigkeiten zunehmen und sich Denken und Sprache mit erstaunlicher Schnelligkeit entwickeln. Moralisches Empfinden beginnt erkennbar zu werden und das Kind fängt an, Bindungen zu Gleichaltrigen aufzubauen.
Mittlere Kindheit	6-11 Jahre	Die Schuljahre, die gekennzeichnet sind von sichtbaren Fortschritten in den sportlichen Fähigkeiten; den logischen Denkprozessen; in grundlegenden schulischen Kenntnissen; im Verständnis des eigenen Selbst, von Ethik und Freundschaft; sowie der Zugehörigkeit zu einer Peergruppe (Gruppe von Gleichaltrigen).
Adoleszenz	11-21 Jahre	Die Pubertät führt zu sexueller Reife und einem erwachsenen Körper. Die Gedanken werden abstrakter und idealistischer und die Schulleistungen werden zunehmend ernster genommen. Der junge Erwachsene richtet seine Aufmerksamkeit darauf, persönliche Werte und Ziele zu definieren und von der Herkunftsfamilie unabhängig zu werden.
Frühes Erwachsenenalter	21-40 Jahre	Die meisten jungen Menschen verlassen die Familie, beenden ihre Ausbildung und treten in das Arbeitsleben ein. Das Hauptaugenmerk liegt nun auf der Weiterentwicklung im Berufsleben, dem Aufbau einer intimen Partnerbeziehung, dem Heiraten, der Kindererziehung oder der Entwicklung anderer alternativer Lebensstile.
Mittleres Erwachsenenalter	40-65 Jahre	Viele Menschen befinden sich nun auf der Höhe ihrer beruflichen Karriere. Dies ist die Phase, in der sie ihren eigenen Kindern helfen, sich ein selbständiges Leben aufzubauen und in der sie ihren Eltern helfen, mit dem Alter besser zurechtzukommen. Ihrer eigenen Sterblichkeit werden sie sich immer mehr bewusst.
Spätes Erwachsenenalter	65 Jahre-Tod	Der Mensch bereitet sich auf das Rentenalter vor und lernt, mit den abnehmenden Körperkräften und der nachlassenden Gesundheit umzugehen. Oft muss das kritische Lebensereignis des Todes der Ehepartnerin bzw. des Ehepartners bewältigt werden. Es wird über den Sinn des Lebens reflektiert.

Quelle: Berk, L. E. (2005). Entwicklungspsychologie (3. Aufl.). München: Pearson, S. 9.

6.10 Externe Hilfe: Vorlage

Notrufnummern

Polizei	Notruf	110
Feuerwehr	Notruf	112
Schulintern	Notruf	

Allgemeine Ansprechpartner(in)

	Institution	Kontaktperson	Kontakt
<input type="checkbox"/>	Beratungslehrkraft der Schule		
<input type="checkbox"/>	Schulseelsorge (katholisch)		
<input type="checkbox"/>	Schulseelsorge (evangelisch)		
<input type="checkbox"/>	Schulaufsicht		
<input type="checkbox"/>	Schulträger		
<input type="checkbox"/>	Schulpsychologischer Dienst		
<input type="checkbox"/>	Zuständige Polizeidienststelle		
<input type="checkbox"/>	Schulverbindungsbeamter der Polizei		
<input type="checkbox"/>	Jugendamt		
<input type="checkbox"/>	Nächster Unfallarzt		

Ansprechpartner(in) in Krisenfällen (z. B. Kriseninterventionsteam, Notfallseelsorge)

	Institution	Kontaktperson	Kontakt
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			

Ansprechpartner(in) bei Gefährdungen

	Hilfethema	Institution	Kontaktperson	Kontakt
<input type="checkbox"/>	Drogenmissbrauch (z.B. Suchthilfe)			
<input type="checkbox"/>	(Computer-)Spielsucht (z. B. Suchthilfe)			
<input type="checkbox"/>	Sexuelle Gewalt (z. B. Frauennotruf)			
<input type="checkbox"/>	Überschuldung (z. B. Schul- denberatungsstelle)			

6.11 Bin ich süchtig? Eine Selbsteinschätzung zu Computerspielen

- ☐ Ich verbringe schon seit längerem täglich mindestens 5 Stunden meiner Freizeit am PC.
- ☐ Wegen meiner PC-Leidenschaft habe ich häufig Ärger in der Schule oder am Arbeitsplatz, mit den Eltern, Freunden oder meinem Partner.
- ☐ Wirklich Spaß habe ich nur beim Spielen, Chatten und Surfen. Ohne PC bin ich lustlos, traurig und fühle mich oft einsam. Vor den Anforderungen und Kontakten in der wirklichen Welt habe ich manchmal sogar etwas Angst.
- ☐ Kontakte pflege ich vor allem online. Mit Menschen, die ich sehen und anfassen kann, spreche ich nicht so gern.
- ☐ Die Zeit, die ich am PC verbringe, wird immer länger. Egal wo und mit wem ich zusammen bin – ich denke dabei nur noch an den Computer und was ich jetzt gerade verpasse.
- ☐ Wenn ich länger nicht spielen, chatten oder surfen kann, bin ich unzufrieden, fühle mich nervös, gereizt oder sogar aggressiv. Ist der PC an, verbessert sich meine Stimmung sofort.

Trifft mindestens ein Statement auf Dich zu, solltest Du etwas tun.

Quelle: Jugendamt der Stadt Nürnberg. (2008). Jugendlich und Computersucht: Ständig Stress um den PC? Nürnberg: Stadt Nürnberg (Infos und Tipps für Kinder, Jugendliche, Eltern und Pädagogen/Pädagogen).

7 BEDINGUNGSANALYSE: SCHULE & HÖHERE SCHALEN

7.1 Vorbereitung eines Kennlernetreffs an einer Schule: Vorlage

Füllen Sie diesen Leitfaden bitte aufgrund der Angaben im Internet aus. Der Leitfaden bereitet das persönliche Gespräch an der Schule vor.

Name der Schule	
Webseite der Schule	
Anschrift der Schule	
Name der Schulleiterin bzw. des Schulleiters (mit Titel)	
Name der stellvertretenden Schulleiterin bzw. des stellvertretenden Schulleiters (mit Titel)	
Schulträger	
Schulaufsicht (Behörden)	
Sachaufwandsträger	

Organigramm der Schule (z. B. Abteilungen, Außenstellen)

Schularten an der Schule (z. B. Berufsschule, Wirtschaftsschule, FOS)

Wichtigste Ausbildungsberufe im Dualen System an der Schule
(unbekannte Berufe nachschlagen: <http://www.berufenet.arbeitsagentur.de>)

Wichtige Inhalte des Leitbildes der Schule (Stichworte)

Qualitätsmanagement der Schule

Interessante Projekte, die an der Schule laufen

Zulieferende Schulen: Woher kommen die Schülerinnen und Schüler?

Anfahrt (Z. B. Öffentlicher Verkehr, Parkplatzsituation)

Offene Fragen für das persönliche Gespräch an der Schule

Weitere Dokumente, die mich interessieren:

- ☐ Jahresbericht (wenn auf der Webseite verfügbar)
- ☐ Dokumente aus dem Qualitätsmanagement
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

7.2 Einschätzung der pädagogischen Führung: Kriterienkatalog

	0	1	2	3	4	5
Die Person, die ich einschätze ...						
überprüft stets aufs Neue, ob zentrale/wichtige Annahmen noch angemessen sind.						
spricht mit anderen über ihre wichtigsten Überzeugungen und Werte.						
sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.						
äußert sich optimistisch über die Zukunft.						
macht mich stolz darauf, mit ihr zu tun zu haben.						
spricht mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll.						
macht klar, wie wichtig es ist, sich 100%-ig für eine Sache einzusetzen.						
verbringt Zeit mit Führung und damit, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern etwas beizubringen.						
stellt die eigenen Interessen zurück, wenn es um das Wohl der Gruppe geht.						
berücksichtigt meine Individualität und behandelt mich nicht nur als irgendeine(n) Mitarbeiter(in) unter vielen.						
handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt.						
berücksichtigt die moralischen und ethischen Konsequenzen von Entscheidungen.						
strahlt Stärke und Vertrauen aus.						
formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.						
erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.						
bringt mich dazu, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.						
hilft mir, meine Stärken auszubauen.						
schlägt neue Wege vor, wie Aufgaben/Aufträge bearbeitet werden können.						
betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.						
hat großes Vertrauen, dass die gesteckten Ziele erreicht werden.						

Quelle: Felfe, J. & Goihl, K. (2010). Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ) von Bass und Avolio (1995).
In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 14.

7.3 Einschätzung der pädagogischen Führung (MLQ): Item- und Skalenliste

Skala		Nr.
IS	überprüft stets aufs neue, ob zentrale/wichtige Annahmen noch angemessen sind.	2
IIb	spricht mit anderen über ihre wichtigsten Überzeugungen und Werte.	6
IS	sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.	8
IM	äußert sich optimistisch über die Zukunft.	9
IIa	macht mich stolz darauf, mit ihr zu tun zu haben.	10
IM	spricht mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll.	13
IIb	macht klar, wie wichtig es ist, sich 100%-ig für eine Sache einzusetzen.	14
IC	verbringt Zeit mit Führung und damit, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern etwas beizubringen.	15
IIa	stellt die eigenen Interessen zurück, wenn es um das Wohl der Gruppe geht.	18
IC	berücksichtigt meine Individualität und behandelt mich nicht nur als irgendeine(n) Mitarbeiter(in) unter vielen.	19
IIa	handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt.	21
IIb / -	berücksichtigt die moralischen und ethischen Konsequenzen von Entscheidungen.	23
IIa	strahlt Stärke und Vertrauen aus.	25
IM	formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.	26
IC	erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.	29
IS	bringt mich dazu, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.	30
IC	hilft mir, meine Stärken auszubauen.	31
IS	schlägt neue Wege vor, wie Aufgaben/Aufträge bearbeitet werden können.	32
IIb	betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.	34
IM	hat großes Vertrauen, daß die gesteckten Ziele erreicht werden.	36

Quelle: Felfe, J. & Goihl, K. (2010). Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ) von Bass und Avolio (1995).
In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 14.

Abkürzungen: Idealized Influence attributed (IIa), Idealized Influence behavior (IIb), Inspirational Motivation (IM)
Intellectual Stimulation (IS), Individual Consideration (IC). Gekürzte Fassung. Urheberrechtlich nur zu Forschungszwecken einzusetzen.
Itemnummern entsprechen dem Instrument von Felfe & Goihl.

7.4 Einschätzung der Strategie, der Struktur und der Kultur einer Schule: Kriterienkatalog

I. Strategie der Schule: Wohin wollen wir?		0	1	2	3	4
1	Wir orientieren uns an meiner Schule nicht nur kurzfristig, sondern haben eine langfristige Vorstellung, wohin die Reise gehen soll.					
2	Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft wissen, wo wir in Zukunft hin wollen. Sie wissen, wo wir in einigen Jahren stehen wollen.					
3	Wir alle wissen in der Schule, was uns von ähnlichen Schulen in unserem regionalen Umfeld abhebt bzw. in Zukunft abheben sollte.					
4	Alle Mitglieder der Schulgemeinde haben eine gemeinsame, glasklare Vorstellung, warum es unsere Schule eigentlich gibt.					
5	Unser Bild unserer Zukunft steht nicht nur auf dem Papier, sondern ist in den Köpfen aller Mitglieder der Schulgemeinschaft. Dieses Bild bestimmt unser Verhalten im Alltag.					
6	Unser Bild der gemeinsamen Zukunft ist in einem umfangreichen, manchmal schwierigen Diskussionsprozess entstanden.					
7	Unser Bild der gemeinsamen Zukunft haben wir in klare Ziele für die absehbare Zukunft herunter gebrochen.					
8	Unser Bild der gemeinsamen Zukunft passt zu unserer Geschichte.					
9	Bei heterogenen Schulen: Unser Bild der gemeinsamen Zukunft hat genug Spielräume, um in einzelnen Teilen der Schule gelebt zu werden.					
10	Gleichgültigkeit und Selbstgefälligkeit hindern die weitere strategische Arbeit im Kollegium nicht.					
11						
12						

II. Struktur der Schule: Wer ist zuständig und wie läuft das bei uns?		0	1	2	3	4
1	In unserer Schule sind Zuständigkeiten klar geregelt und diese Zuständigkeiten sind allen – auch Referendar(inn)en und Wiedereinsteiger(innen) – klar.					
2	In unserer Schule sind Abläufe (Prozesse) klar geregelt und diese Abläufe sind allen – auch Referendar(inn)en und Wiedereinsteiger(innen) – klar.					
3	Heterogene Schulen: Wir haben innerhalb unserer Schule überschaubare Organisationseinheiten („Fraktale“) gebildet, die eine kleine, überschaubare Gemeinschaft bilden, aber dem Ganzen verpflichtet sind.					
4	In unserer Schule haben wir klare und gut laufende Prozesse, wie die Informationen im Kollegium ausgetauscht werden.					
5	Wir haben klare Zuständigkeiten und Prozesse, die verhindern, dass wir in der Hektik des Alltags untergehen und auch unsere strategischen Fragen regelmäßig auf die Agenda setzen.					
6	In unserer Schule haben wir klare Zuständigkeiten und Prozesse, wie wir uns in regelmäßigen Abständen selbst evaluieren (interne Standortbestimmung, interne Evaluation)					
7	In unserer Schule haben wir klare Zuständigkeiten und Prozesse, wie wir uns in regelmäßigen Abständen von Anderen evaluieren lassen (externe Evaluation)					
8	In unserer Schule haben wir klare Zuständigkeiten und Prozesse, wie jede Kollegin und jeder Kollege ein Feedback auf die Arbeit, etwa von anderen Kolleg(inn)en oder Schüler(innen), erhält.					
9	Wir haben klare Zuständigkeiten und Prozesse, wie wir für einen überschaubaren Zeitraum, z. B. ein Schuljahr, Prioritäten der Schulentwicklung bestimmen.					
10	Wir haben klare Zuständigkeiten und Prioritäten, wie wir diese Prioritäten in klare Projektpläne (Projektziele, Meilensteine, finanzielle/personelle/zeitliche Ressourcen) umsetzen.					
11	Wir haben ein professionelles Projektmanagement und klare Wege, die Erfolge in unseren Projekten selbstkritisch zu analysieren, zu bewerten und Folgeschritte abzuleiten.					
12						
13						

III. Kultur der Schule: Was sind unsere offenen und versteckten gemeinsamen Werte?		0	1	2	3	4
1	Wir glauben, dass wir unsere Schule selbst positiv gestalten können. Pessimismus und Ohnmacht herrschen bei uns nicht vor.					
2	Wir glauben, dass wir ständig an uns arbeiten müssen. Die Gesellschaft entwickelt sich weiter und wir müssen das auch.					
3	Wir glauben als Schule, dass eine moderne Schulführung legitim ist und auch nicht dem Prinzip der Kollegialität widerspricht.					
4	Wir glauben, dass einzelne Kolleginnen und Kollegen ‚Spezialkompetenzen‘ entwickeln sollten, ohne dass ihnen vorgeworfen wird, sie wollten sich nur profilieren.					
5	Wir glauben, dass im Zentrum unserer Arbeit als Schule das Lernen unserer Schülerinnen und Schüler steht.					
6	Wir glauben, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule Rechte und Pflichten haben. Wir betonen beides und leben es im Schulalltag aus.					
7	Wir haben an unsere Schülerinnen und Schüler hohe und angemessene Leistungserwartungen.					
8	Wir glauben, dass es wichtig ist, dass sich jede Kollegin und jeder Kollege konsequent weiterbildet und einen Beitrag zur Ausbildung von Lehrkräften, zum Beispiel bei Schulpraktika, leistet.					
9	Wir sehen Impulse von außen (Betriebe, Schulträger, Eltern ...) nicht als Einmischung in unsere Angelegenheiten, sondern als Chance, über die wir im Kollegium sprechen können.					
10	Wir glauben, dass Fehler und Schwierigkeiten bei Innovationen normal sind und lassen Fehler zu.					
11	Wir leben in unserer Schule starke Einführungs- und Integrationsrituale.					
12	Wir glauben, dass ein Wandel der Schule nur dann nachhaltig ist, wenn mit ihm Lernprozesse aller Gruppen verbunden sind.					
13	Wir glauben, dass ein Wandel der Schule klein beginnt und organisch wächst.					
14						
15						

Notizen:

Quelle: Einige Kerngedanken, etwa die Sicht auf den Wandel, folgen der Vorstellung der fünften Disziplin bei Peter Senge. Siehe hierzu etwa Senge, P. M. (2008). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. Einige Kernaussagen entstammen der Schuleffektivitätsforschung. Vgl. etwa Teddlie, C. & Reynolds, D. (Hrsg.). (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press. Integriert wurden auch Aspekte des Qualitätsmanagements. Siehe hierzu beispielsweise das Handbuch „Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen (QmbS)“ des ISB, das im Hintermaier-Druck-Verlag erhältlich ist.

7.5 Einschätzung professioneller Lerngemeinschaften (PLG): Kriterienkatalog

		1	2	3	4
Geteilte Führung					
1.	Das Kollegium ist ständig in Diskussionen und Entscheidungen über die meisten Schulangelegenheiten eingebunden.				
2.	Die Schulleitung berücksichtigt bei Entscheidungen den Rat aus dem Kollegium.				
3.	Das Kollegium hat Zugang zu den relevanten Informationen.				
4.	Die Schulleitung ist proaktiv: Sie spricht Bereiche an, in denen Unterstützung notwendig ist.				
5.	Dem Kollegium werden Möglichkeiten geboten, Veränderungsprozesse anzustoßen.				
6.	Die Schulleitung teilt Verantwortung und Anerkennung für innovative Maßnahmen.				
7.	Die Schulleitung beteiligt das Kollegium demokratisch. Sie delegiert Befugnisse.				
8.	Führung wird aus dem Kollegium heraus gefördert und gestärkt.				
9.	Die Entscheidungsfindung in der Schule findet sozial, etwa in Arbeitsgruppen, und durch abteilungs- und fächerübergreifende Kommunikation statt.				
10.	Die Anspruchsgruppen der Schule übernehmen gemeinsam mit der Schule Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler ohne autoritären Zwang.				
11.	Das Kollegium nutzt verschiedene Daten und Informationsquellen, um Entscheidungen über Lehren und Lernen an der Schule zu treffen.				

Kommentare:

		1	2	3	4
Gemeinsame Werte und gemeinsames Leitbild					
12.	Die Schule hat einen klaren Prozess für die gemeinsame Entwicklung gemeinsamer Werte.				
13.	Geteilte Werte unterstützen Verhaltensnormen an der Schule, die Entscheidungen über das Lehren und Lernen an der Schule leiten.				
14.	Das Kollegium teilt die Vorstellung einer Schulentwicklung, die einen nicht umgehbaren Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat.				
15.	Entscheidungen in der Schule werden in Übereinstimmung mit den Werten und dem aktuellen Leitbild der Schule getroffen.				
16.	Die Schule hat einen klaren Prozess für die gemeinsame Entwicklung des Leitbildes.				
17.	Die Schule beschränkt sich nicht auf das Erreichen bestimmter Ergebnisse in Prüfungen, zum Beispiel Notenschnitte, sondern versteht den individuellen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler als wichtigste Zielsetzung.				
18.	Das Handeln an der Schule richtet sich an dem Leitbild der Schule aus.				
19.	Die Anspruchsgruppen außerhalb der Schulen werden aktiv dazu gebracht, hohe Erwartungen zu unterstützen, die die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Schule fördern.				
20.	Die Schule nutzt Daten um Prioritäten zu bilden, wie das Leitbild erreicht werden kann.				

Kommentare:

		1	2	3	4
Gemeinsames Lernen und Anwenden					
21.	Das Kollegium arbeitet zusammen, um Wissen zu erwerben, Kompetenzen und Strategien zu entwickeln und wendet dieses Neue auf die Arbeit an.				
22.	Die kollegialen Beziehungen sind der Entwicklung der Schule verpflichtet.				
23.	Das Kollegium plant und arbeitet zusammen, um die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzusprechen.				
24.	Die Schule bietet unterschiedlichste Möglichkeiten und Strukturen, um das gemeinsame Lernen durch offene Dialoge und Kommunikation zu ermöglichen.				
25.	In den Gesprächen im Kollegium zeigt sich eine Wertschätzung für unterschiedliche Ideen, die den Prozess der ständigen Weiterentwicklung unterstützen.				
26.	Die Personalentwicklung bzw. Weiterbildung an der Schule konzentriert sich auf Lehren und Lernen.				
27.	Kollegium und Anspruchsgruppen außerhalb der Schule lernen zusammen und wenden das neue Wissen zur Problemlösung an.				
28.	Das Kollegium verpflichtet sich selbst dazu, das Lernen systematisch zu fördern.				
29.	Das Kollegium nutzt Daten aus verschiedenen Quellen um den Erfolg des eigenen Lehrens abzuschätzen.				
30.	Das Kollegium analysiert gemeinsam Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, um das Lehren in der Schule zu verbessern.				

Kommentare:

--

		1	2	3	4
Geteilte individuelle Praxis					
31.	Lehrkräfte haben die Möglichkeit, andere Personen im Kollegium kollegial zu beraten und so zu unterstützen.				
32.	Lehrkräfte an der Schule geben anderen Lehrkräften Feedback zu ihrem Unterricht.				
33.	Die Lehrkräfte im Kollegium geben sich informell Vorschläge und Ideen, um das Unterrichten zu verbessern.				
34.	Die Lehrkräfte sichten gemeinsam Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, um sich über ihren Unterricht auszutauschen und Verbesserungen zu finden.				
35.	Die Schule bietet den Lehrkräften kollegiale Beratung bzw. Coaching oder Mentoring.				
36.	Einzelne Lehrkräfte und Teams haben die Möglichkeit, innovative Ideen umzusetzen und die Ergebnisse ihres Unterrichts im Kollegium zu teilen.				
37.	Lehrkräfte tauschen Arbeiten der Schüler und Schülerinnen aus, um die Schulentwicklung zu unterstützen.				

Kommentare:

--

Unterstützende Bedingungen – Beziehungen		1	2	3	4
38.	Zwischen den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern existieren Beziehungen, die auf Respekt und Vertrauen gebaut sind.				
39.	Eine Kultur des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts ermöglicht das Eingehen von Risiken.				
40.	Außergewöhnliche Leistungen werden anerkannt und durch schulische Rituale gewürdigt.				
41.	Das Kollegium und die Anspruchsgruppen außerhalb der Schule verfolgen das gemeinsame Ziel, die Notwendigkeit des Wandels als Teil der Schulkultur zu verankern.				
42.	Die Beziehungen im Kollegium unterstützen die ehrliche und respektvolle Betrachtung von Daten, um Lehren und Lernen an der Schule voranzubringen.				

Kommentare:

--

Unterstützende Bedingungen – Strukturen		1	2	3	4
43.	Den Lehrkräften wird Zeit für die gemeinsame Arbeit zur Verfügung gestellt.				
44.	Der Stundenplan fördert das gemeinsame Lernen und den Austausch über Unterricht.				
45.	Für die Personalentwicklung bzw. die Weiterbildung stehen finanzielle Mittel zur Verfügung.				
46.	Das Kollegium verfügt über eine angemessene Technik, moderne Medien, sowie Lehr- und Fachbücher.				
47.	Experten bieten Unterstützung für die Weiterbildung in der Schule.				
48.	Die Schule ist sauber, attraktiv und einladend.				
49.	Die Nähe der Abteilungen erleichtert die Zusammenarbeit in der Schule.				
50.	Das Kommunikationssystem der Schule unterstützt den Informationsfluss im Kollegium.				
51.	Das Kommunikationssystem der Schule unterstützt den Informationsfluss auch gegenüber externen Anspruchsgruppen.				
52.	Die Daten sind in der Schule so organisiert, dass alle Personen in der Schule einen einfachen Zugriff auf die notwendigen Informationen haben.				

Kommentare:

--

Quelle: Adaptierte Fassung des Professional Learning Community Assessment – Revised (PLCA-R)
nach Olivier, D. F. & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities.
In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Hrsg.), Demystifying professional learning communities. School leadership at its best (S. 29–41). Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.

7.6 Ablauforganisation: Wichtige Prozesse in Schulen

1. Gestaltung von Führungsprozessen: Mitarbeiterjahresgespräche, Zielvereinbarungsgespräche
2. Personalentwicklungskonzepte, Fortbildungsplanung
3. formale Kommunikations- und Informationswege
4. Deputatsverteilung einschließlich Ermäßigungen
5. Stundenplanentwicklung
6. Konferenzkultur
7. Einstellung neuer Lehrkräfte
8. Einführung von Referendaren und neuen Lehrkräften, Mentoring
9. Leistungsstufenvergabe
10. Entschuldigungswesen für Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler
11. Vertretungswesen und Vertretungspläne
12. Lehrerfortbildung
13. Beurlaubungen
14. Dienstreisen
15. Haushalt und Budget (schulträgerspezifisch, schulintern)
16. Ausgabe von Lehr- und Lernmitteln
17. Aufnahme und Entlassung von Schülerinnen und Schülern
18. Klassenstundenpläne
19. Klassenführung
20. Ablauf der außerunterrichtlichen Veranstaltungen: Klassenfahrten, Exkursionen, Schullandheimaufenthalte,
21. Arbeitsgemeinschaften...
22. Schulfeste
23. Abschlussprüfungen, Prüfungsorganisation
24. Zeugniserstellung
25. Sonderregelungen, z. B. 9 + 3
26. Beschwerdeverfahren
27. Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern
28. Zusammenarbeit mit den Eltern, den Ausbildungsbetrieben, dem Schulträger und anderen außerschulischen Partnern
29. Zusammenarbeit mit anderen Schulen, Schulpartnerschaften
30. Unfallverhütung, Verhalten in Notfällen, Alarm
31. Versicherungsschutz

Quelle: "Operativ eigenständige Schule" - Handreichung für die Gestaltung eines Qualitätshandbuchs

http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/oes/qm/Handreichung_QM-Handbuch_2004-07-20.pdf

7.7 Erkundung des institutionellen Netzwerks rund um Schule: Checkliste

	Art des Netzwerks	Institutionelle Gegenüber berufsbildender Schulen	Rat.	Beispiel aus dem Netzwerk der Schule
Horizontal (gleiche Bildungsstufe)	„Klassische“ Lernortkooperation in der Dualen Ausbildung	Ausbildungsbetriebe	E	
		Überbetriebliche Bildungsstätten in der dualen Ausbildung	P	
		Kammern	P	
		Verbände und Innungen	P	
	Netzwerke der vollzeitschulischen Berufsbildung	Unternehmen als Partner in der vollzeitschulischen Berufsbildung (z. B. Praktikumsbetriebe)	E	
		Kammern	P	
		Verbände und Innungen	P	
		Sonstige Partner in der vollzeitschulischen Berufsbildung (z. B. Verwaltungen, gemeinnützige Organisationen)	k.A.	
	Netzwerke als Ausbildungsverbünde	Institutionen in Ausbildungsverbünden (z. B. Unternehmen)	k.A.	
		Kammern	P	
		Verbände und Innungen	P	
	Netzwerke der sozialpädagogisch orientierten Berufsbildung	Außerbetriebliche Einrichtungen der Berufsausbildung (BaE/BüE) bzw. Praktikumsbetriebe	k.A.	
		Träger ausbildungsbegleitender Hilfen (abH-Träger)	k.A.	
		Arbeitsagentur (als Mitspieler der sozialpädagogisch orientierten Berufsbildung)	Ö	
		Jugend- und Sozialamt	Ö	
	Netzwerke für besondere Lebenslagen*	Schuldnerberatung	k.A.	
		Drogenberatung	k.A.	
		Sonstige Institutionen für „besondere Lebenslagen“ (z. B. Polizei)	k.A.	
		Allgemeinbildende Schulen („Zulieferende Schulen“)	Ö	
Vertikal (vor- und nachgelagerte Stufen)	Netzwerke der vorbereitenden Bildung	Arbeitsagentur (z. B. Berufsberatung)	Ö	
		Betriebe (z. B. als Praktikumsbetriebe für Schüler/innen allgemeinbildender Schulen)	E	
		Arbeitgeber/Betriebe als Träger der Weiterbildung	E	
	Netzwerke der Weiterbildung	Kammern	P	
		Verbände, Berufsverbände, Innungen	P	
		Volkshochschulen	Ö	
		Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen)	Ö	
		Private Institute / Weiterbildungsunternehmen	E	
		Hersteller von Software, Maschinen usw. als Träger der Weiterbildung	E	
		Arbeitsagentur als Mitspieler in der Weiterbildung	Ö	
		Wirtschaftsförderung	Ö	
		Kommunale Ämter als Mitspieler in der Weiterbildung	Ö	
		Sonstige Institutionen der Weiterbildung	k.A.	
	Netzwerke aus Schulen	Schulen in der Region (z. B. gemeinsame Innovationen)	Ö	
		Schulen außerhalb der Region (z. B. im Rahmen von Schulpartnerschaften)	Ö	
Lateral	Administratives Netzwerk	Schulaufsicht (z. B. Schulämter, Bezirksregierung)	Ö	
		Schulträger (z. B. Stadt, Kreis)	Ö	
	Netzwerke der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften	Träger der ersten Phase der Bildung von Lehrkräften (Universitäten)	Ö	
		Träger der zweiten Phase (Studienseminare)	Ö	
		Staatliche Träger der dritten Phase (z. B. Landesinstitute, regionale Träger)	Ö	
		Andere Schulen als Partner in der Fortbildung von Lehrkräften	Ö	
		Unternehmen (z.B. Hersteller von Software, Maschinen) als Träger der Fortbildung von Lehrkräften	E	
		Weitere nichtstaatliche Träger der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften	k.A.	
	Netzwerke der Berufsbildungsforschung	Universitäre Träger von Berufsbildungsforschung (z. B. Institute, an denen Lehrkräfte für Berufsschulen ausgebildet werden)	Ö	
		Landesinstitute als potenzielle Träger der Berufsbildungsforschung (z. B. ISB)	Ö	
		Bundesinstitut für Berufsbildung (BBIB)	Ö	
		Sonstige außeruniversitäre Träger der Berufsbildungsforschung (z. B. Bildungszentren, Institute, Bildungswerke)	Ö	

* Siehe auch Vorlage „Externe Hilfe“.

Legende: „Rat.“ für „Rationalität der Institution“ mit folgenden Ausprägungen: „Ö“ (Öffentlich), „E“ (Erwerbswirtschaftlich), „P“ (Partikularinteressen verfolgend) und „k.A.“ für „keine Angabe“.

Quelle: Vereinfacht nach Wilbers, K. (2004). Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen: Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze. Paderborn: Eusl.

8 METHODISCHE ANALYSE: TRADITIONELLE METHODEN & MEDIEN

8.1 Unterrichtseinstieg: Kriterienkatalog

	0	1	2	3	4	5
Aufmerksamkeit der Lernenden sicherstellen & Lernende disziplinieren						
Lehrkraft vermittelt allen ein klares Startsignal						
Ablenkungen werden vermieden, zum Beispiel Geräusche oder visuelle Eindrücke						
Lehrkraft lenkt selbst nicht ab, beispielsweise durch Zusammensuchen der Arbeitsmaterialien						
Lernenden ist klar, dass jetzt die Regeln der Klassenführung gelten						

Kommentar:

	0	1	2	3	4	5
Aktivierung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler						
Bezug zu Erfahrungen aus schulischen Lebenssituationen, z.B. früherer Unterricht, erläutert						
Bezug zu Erfahrungen aus betrieblichen Lebenssituationen erläutert						
Bezug zu Erfahrungen aus privaten Lebenssituationen erläutert						

Kommentar:

	0	1	2	3	4	5
Strukturierung der Lerngegenstände						
Lernenden erhalten eine Übersicht über die Struktur des Gegenstandes						
Neue Wörter werden verständlich verwendet						

Kommentar:

	0	1	2	3	4	5
Motivierung der Lernenden						
Relevanz/Instrumentalität für Ziele der Lernenden in betrieblichen Bereich						
Relevanz/Instrumentalität für Ziele der Lernenden in schulischen Bereich, einschl. Prüfung						
Relevanz/Instrumentalität für Ziele der Lernenden in privaten Bereich						
Tätigkeitsanreize herausgestellt						
Aktuelle Bezüge, zum Beispiel zur Tagespresse						

Kommentar:

	0	1	2	3	4	5

Kommentar:

8.2 Lehrvortrag: Kriterienkatalog

Einleiten

	0	1	2	3	4	5
Relevanz für Schülerinnen und Schüler deutlich machen (z. B. Bedeutung für Lebenswelt)						
Motivierungshinweise geben (z. B. Prüfungsrelevanz)						
Wesentliche Inhalte hervorheben (z. B. zwei bis fünf wichtigsten Begriffe)						
Inhalte vorstrukturieren (z. B. Advance Organizer)						
An Lernausgangslage anknüpfen (z. B. Vor-Wissen, Vor-Erfahrungen)						

Kommentar:

--

Hauptteil gestalten

	0	1	2	3	4	5
Logisch aufbauen (z. B. klare zugrundeliegende thematische Struktur)						
Aufbau verbal verdeutlichen (z. B. Bezugnahme auf graphische Strukturhilfen)						
Ergänzende Formen der Verdeutlichung nutzen (z. B. bildhaft-analog, narrativ)						
Inhaltliche Vollständigkeit und Prägnanz gewährleisten (z. B. keine unnötigen Exkurse)						
Rhetorische Stilmittel einsetzen (z. B. Ironie)						
Grundlegende Begriffe einführen (Definitionen, Beispiele, Nicht-Beispiele, Prototypen)						
Aufmerksamkeit erhalten (z. B. Variation der Stimuli, Ablenkungen vermeiden)						

Kommentar:

--

Schlussteil gestalten

	0	1	2	3	4	5
Vortrag zusammenfassen (z. B. verbale Zusammenfassung)						
Vortrag aufräumen (z. B. Missverständnisse klären)						
Angemessene Länge des Vortrages (z. B. Passung zur Zielgruppe)						

Kommentar:

--

Körpersprache und Raumregie

	0	1	2	3	4	5
Blickkontakt zu den Schülerinnen und Schülern (z. B. Dauer, Intensität)						
Körperhaltung (z. B. aufrechte Haltung, Stand)						
Mimik und Gestik (z. B. stimmig zum Gesprochenen, natürlich, authentisch)						
Sprechrichtung (z. B. kein Sprechen, wenn Rücken zu Lernenden)						
Raumregie (z. B. Wahl gut einsehbarer Punkt bei Ansprachen, Wahrung Distanzzonen)						
Kleidung (z. B. respektförderlich, authentisch, funktional)						

Kommentar:

--

Sprachförderliche Gestaltung des Lehrvortrages

	0	1	2	3	4	5
Deutliche Aussprache (z. B. frei von starkem Dialekt)						
Klarer Satzbau (z. B. Einfachheit, wenig Passivkonstruktionen)						
Angemessenes Sprechtempo (z. B. Geschwindigkeit, Pausengestaltung)						
Fachwörter einführen (Anschieb, Artikel, Pluralform, ggf. häufige Kombinationsverben)						
Schülerinnen und Schüler zur Weiterarbeit an Sprache motivieren (z. B. falsche Artikel)						

Kommentar:

--

8.3 Lehrgespräch: Kriterienkatalog

Spezifische Vorbereitung des Lehrgesprächs	0	1	2	3	4	5
Zentrale Fragen vorbereitet (z. B. Berücksichtigung im Unterrichtsentwurf)						
Grundlegende Anlage angemessen (Kontinuum Diskussion/offen bzw. Drill/geschlossen)						
Namen verfügbar (Namentliche Ansprache der Schülerinnen und Schüler)						

Kommentar:

Initiierung durch die Lehrkraft (Impulsverhalten)	0	1	2	3	4	5
Klarheit (Lernende wissen, wie sie auf Impuls reagieren sollten)						
Zielbezogenheit (Bezug des Impulses zu den Lernergebniserwartungen)						
Kürze (z. B. kurze Frage)						
Natürliche Formulierung (Unkomplizierter Aufbau, angemessenes Sprachniveau)						
Sequenziert (Aufbau in Zyklen)						
Denkprozesse anregend (z. B. nicht nur einfache Abfragen)						
Variation der Impulse (z. B. Abwechslung zwischen verbalen und nicht-verbalen Impulsen)						

Kommentar:

Antworten lassen (Warteverhalten)	0	1	2	3	4	5
Angemessene Wartezeit I (Zeit zwischen Impuls und Antwort Schülerin bzw. Schüler)*						
Angemessene Wartezeit II (Zeit zwischen Antwort und nächstem Impuls)*						
Angemessenes Warteverhalten (z. B. Ausreden lassen, Aufmerksamkeit signalisieren)						

Kommentar:

* Im Regelfall über 1 Sekunde, besser 3 Sekunden.

Reagieren (Reaktionsverhalten)	0	1	2	3	4	5
Klarheit der Reaktion (Richtig wird klar als richtig, Falsch als falsch dargestellt)						
Selbstwerterhaltende Reaktion (z. B. stärkende Rückmeldung bei Fehlern)						
Zeitlich angemessene Reaktion (z. B. Kurze, zielführende Reaktion)						
Verbales Lob als positive Reaktion (z. B. glaubwürdiges „Gut“, glaubwürdige Mimik)						
Nicht-verbales Lob als positive Reaktion (z. B. klares, abwechselnde Mimik-Signal)						
Taktvolle Korrektur als negative Reaktion (z. B. wörtliche Verwendung)						
Variantenreiche Reaktion (z. B. verbal – nicht-verbal abwechselnd)						

Kommentar:

Sprachförderliche Gestaltung des Lehrgesprächs (Sprachverhalten)	0	1	2	3	4	5
Sprachfehlervermeidendes Verhalten der Lehrkraft (z. B. frei von starkem Dialekt)						
Lehrkraft besteht auf ‚vollständige‘ Reaktionen (z. B. keine ‚Ein-Wort-Sätze‘ zulassen)						
Sprach- und Fehlerkultur fördern (z. B. Sprachfehler relativieren)						
Expandierende korrekte Wiederholung bei mündlichen Fehlern (z. B. falsche Artikel)						

Kommentar:

8.4 Tafelarbeit: Kriterienkatalog

Grundlegende Anlage des Tafelbildes (Planung laut Unterrichtsentwurf)

	0	1	2	3	4	5
Nutzung der Tafelfelder (6 Felder bei Standardtafel)						
Nutzung der Tafelbereiche (Inhaltsbereich vs. Organisationsbereich)						
Tafelbild zerfällt in Tafelblöcke mit angemessener Struktur (z. B. von links nach rechts)						
Graphische Strukturhilfen (z. B. Unterstreichungen, Kästen)						
Farbliche Strukturhilfen						
Symbole (z. B. Fragezeichen-Symbol oder Metapher-Symbole)						
Tafelzeichnung bzw. Tafelzeichnungselemente						
Form der Wissensstruktur angemessen (z. B. thematische Darstellung deklarativen Wissens)						
Komplexität der Wissensstruktur der Selektivität der Tafel angemessen						

Kommentar:

Handwerkliche Umsetzung des Tafelbildes in der Klasse

	0	1	2	3	4	5
Anfertigung des Tafelbildes auf sauberem Untergrund						
Quietschen vermeiden (z. B. angemessene Länge der Kreidestücke)						
Leserliche Tafelschrift						
Fluchtlinien korrekt (z. B. Überschriften nicht schräg)						
Raumaufteilung (z. B. Platzierung der Tafelblöcke)						
Tafel wird für Kolleginnen und Kollegen sauber hinterlassen						

Kommentar:

Soziale Einbindung des Tafelbildes in der Klasse

	0	1	2	3	4	5
Umgang mit Löschungen (z. B. sorgfältige Ansage im Klassenverband)						
Raumregie der Lehrkraft (z. B. Sichtbarkeit der Tafelblöcke)						
Wörtliche Aufnahme von Beiträgen der Schülerinnen und Schüler						
Übertragung des Tafelbildes klar und angemessen geregelt						

Kommentar:

8.5 Arbeit mit Folien in der Klasse: Kriterienkatalog

Grundlegende Anlage der Folien (Planung laut Unterrichtsentwurf)	0	1	2	3	4	5
Folientyp (z. B. Fertig-Folie vs. Teil-Fertig-Folie)						
Darstellung zerfällt in Blöcke mit angemessener Struktur (z. B. von links nach rechts)						
Graphische Strukturhilfen (z. B. Unterstreichungen, Kästen)						
Farbliche Strukturhilfen						
Symbole (z. B. Fragezeichen-Symbol oder Metapher-Symbole)						
Bildhafte Elemente						
Form der Wissensstruktur angemessen (z. B. thematische Darstellung deklarativen Wissens)						
Komplexität der Wissensstruktur der OHP-Technik angemessen						

Kommentar:

Typographische Gestaltung der Folien	0	1	2	3	4	5
Text: Verwendung von Stichworten						
Schriftgröße(n)						
Kontrast						
Schrifttyp(en)						
Farben						
Farbkombination						
Schriftschnitte (z. B. fett, kursiv)						

Kommentar:

Soziale Einbindung des Folieneinsatzes in der Klasse	0	1	2	3	4	5
Sichtbarkeit kurz kontrolliert						
Präsentation mit Gesicht zu den Lernenden						
Nutzung der Folien im Querformat						
Folien vorsortiert						
Präsentation in vier Schritten: Ankündigen, Auflegen, Warten, Erläutern						
Kein Folienstriptease						
Ausschalten OHP bei Nicht-Gebrauch						

Kommentar:

8.6 Formale Gestaltung von Arbeitsblättern: Kriterienkatalog

Aufbau und Korrektheit

	0	1	2	3	4	5
Arbeitsblatt zerfällt in Blöcke mit angemessener Struktur (z. B. von links nach rechts)						
Ausreichender Freiraum für Notizen, Lösungen oder Ergänzungen durch Lernende						
Druckqualität und Sauberkeit						
Professionelles optisches Erscheinungsbild						
Korrektheit (z. B. keine Rechtschreib- oder Formfehler, korrekter Quellenausweis)						

Kommentar:

Hilfsmittel zur Navigation

	0	1	2	3	4	5
Graphische Strukturhilfen (z. B. Unterstreichungen, Kästen)						
Farbliche Strukturhilfen						
Pictogramme mit klarer Bedeutung (z. B. Zeitangaben, Angaben zur Sozialform)						
Bildhafte Elemente						
Zeilennummern bei langen Texten						

Kommentar:

Binnendifferenzierung

	0	1	2	3	4	5
Differenzierte Aufgaben auf mehreren Arbeitsblättern (Quantität, taxonomische Qualität, Bearbeitungszeit)						
Differenzierte Aufgaben auf Arbeitsblatt (Quantität, taxonomische Qualität, Bearbeitungszeit)						
Zusatzaufgaben für schnellere/leistungsstärkere Lernende						
Differenzierte Lernhilfen zum Verständnis						
Differenzierte Lernhilfen zum Prozess						
Differenzierte Lernhilfen zu (Zwischen-)Ergebnissen						

Kommentar:

Sprachförderliche Gestaltung

	0	1	2	3	4	5
Fachwörter einführen (Artikel, Pluralform, ggf. häufige Kombinationsverben)						
Wechsel der Darstellungsformen (z. B. bildlich, sprachlich, symbolisch und mathematisch)						

Kommentar:

Typographische Gestaltung

	0	1	2	3	4	5
Verwendung von Stichworten						
Schriftgröße(n)						
Kontrast						
Schrifttyp(en)						
Farben						
Farbkombination						
Schriftschnitte (z. B. fett, kursiv)						

Kommentar:

--

Ordnungsmöglichkeiten

	0	1	2	3	4	5
Einheitliche Gestaltungslinie der Abteilung bzw. des Fachbereichs oder der Schule						
Informationen zur groben Zuordnung (Klasse, Fach bzw. Lernfeld, Schuljahr, Name der Lehrkraft)						
Informationen zur Feinzuordnung (Reihe, Unterrichtseinheit, Thema, Datum, Nummer)						
Information zur Zuordnung der Lernenden (Namen)						
Lochung						

Kommentar:

--

8.7 Unterrichtsvorgänge (instructional events) nach Gagné

Lehrereignis	Event of Instruction	Aktionen der Lehrkraft
Aufmerksamkeit richten	Gaining attention	Bild als stummer Impuls oder aktuelle Nachricht darbieten; Video als Impuls präsentieren; Lernende durch Statements überraschen, neugierig machen oder verunsichern; etwas (falsch) demonstrieren; verfremdend einsteigen, ...
Lernende über das Ziel informieren	Informing learners of the objectives	Erläuterung der Lernziele mit und ohne Medien in einer Sprache, die den Lernenden gerecht wird
Vorwissen aktivieren (Erinnern anregen)	Stimulating recall of prior learning	Bezüge des Lerngegenstands herstellen lassen zu früherem Unterricht, parallel laufendem Unterricht in anderen Fächern bzw. bei anderen Lehrkräften oder Bezüge zum beruflichen oder privaten Wirkungsraum aufbauen lassen
Lerngegenstand darstellen	Presenting stimulus material	Methodisch variante Darbietung (Lehrvortrag, Lehrgespräch, Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) des Lerngegenstands mit verschiedenen Medien
Lernhilfen anbieten	Providing learner guidance	Erschließung unterstützen durch Hinweise, Tipps u. a.; Lerntechniken modellieren; Beispiel, Nicht-Beispiele und Prototypen anbieten; Repräsentationsform wechseln (Bilder, Metaphern, ...); Erwartungen an das Handeln bzw. der Handlungsprodukte der Lernenden, Bewertungshilfen, Organisationshilfen wie Zeitvorgaben kommunizieren
Leistung abfordern	Eliciting performance	Tiefgehende Anwendungsfragen stellen; Elaborieren lassen; aufgebende Anwendung in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit mit schriftlicher, mündlicher oder praktischer Anwendung
Rückmeldung bieten	Providing feedback	Detailliertes Feedback zur Anwendung gemessen an vorab bekannten Erwartungen, was korrekt war und wo es Verbesserungsbedarf gibt
Leistung beurteilen	Assessing performance	Methodisch vielfältige Überprüfung des Lernfortschrittes durch kleine schriftliche Aufgaben, Tests, projekthafte Anwendungen usw.
Lernübertragung fördern	Enhancing retention and transfer	Gelegenheit geben Bezüge zum beruflichen und privaten Lebensraum aufzubauen bspw. indem Lernende Beispiele, thematische Strukturen, Arbeitshilfen, Templates u.a. entwickeln

Quellen: Gagné, R. M. (1980). Die Bedingungen des menschlichen Lernens (5. Aufl.). Hannover: Schroedel; Gagné, R. M. (1985). The conditions of learning and theory of instruction (4. Aufl.). New York u.a.: Holt, Rinehart and Winston; Aktionen der Lehrkraft von mir ergänzt.

8.8 Lernschritte nach Roth

	Indirektes Lernen (Lernen als Rückwirkung von Handlungen)	Direktes Lernen (Lernen bei bewusster Lerneinstellung)	Lehren (Lernen aufgrund von Anstößen durch den Lehrer)
Stufe der Motivation	Eine Handlung kommt zustande	Ein Lernwunsch erwacht	Ein Lernprozess wird angestoßen. Eine Aufgabe wird gestellt. Ein Lernmotiv wird geweckt
Stufe der Schwierigkeiten	Die Handlung gelingt nicht. Die zur Verfügung stehenden Verhaltens- und Leistungsformen reichen nicht aus oder sind nicht mehr präsent. Ringen mit den Schwierigkeiten	Die Übernahme oder der Neuerwerb einer gewünschten Leistungsform macht Schwierigkeiten	Der Lehrer lässt die Schüler die Schwierigkeit der Aufgabe erfassen bzw. eine kurzschlüssige oder leichtfertige Lösung durchschauen
Stufe der Lösungen	Ein neuer Lösungsweg zur Vollendung der Handlung oder zur Lösung der Aufgabe wird durch Anpassung, Probieren oder Einsicht entdeckt	Die Übernahme oder der Neuerwerb der gewünschten Leistungsform erscheint möglich und gelingt mehr und mehr	Der Lehrer zeigt den Lösungsweg oder lässt ihn finden
Stufe des Tuns und Ausführens	Der neue Lösungsweg wird aus- und durchgeführt	Die neue Leistungsform wird aktiv vollzogen und dabei auf die beste Form gebracht	Der Lehrer lässt die neue Leistungsform durchführen und ausgestalten
Stufe des Behaltens und Einübens	Die neue Leistungsform wird durch den Gebrauch im Leben verfestigt, oder sie wird vergessen und muss immer wieder neu erworben werden	Die neue Verhaltens- oder Leistungsform wird bewusst eingeübt. Variation der Anwendungsbeispiele. Erprobung durch praktischen Gebrauch	Der Lehrer versucht die neue Verhaltens- oder Leistungsform durch Variation der Anwendungsbeispiele einzuprägen und einzuüben. Automatisierung des Gelernten
Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und Integration des Gelernten	Die verfestigte Leistungsform steht für künftige Situationen bereit oder wird in bewussten Lernakten bereitgestellt	Die eingeübte Verhaltens- oder Leistungsform bewährt sich in der Übertragung auf Lebenssituationen oder nicht	Der Lehrer ist erst zufrieden, wenn das Gelernte als neue Einsicht, Verhaltens- oder Leistungsform mit der Persönlichkeit verwachsen ist und jederzeit zum freien Gebrauch im Leben zur Verfügung steht. Die Übertragung des Gelernten von der Schulsituation auf die Lebenssituation wird direkt zu lehren versucht

Quelle: Roth, H. (1983). Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens (16. Auflage). Hannover: Schroedel Schulbuchverl., S. 223 ff.

9 METHODISCHE ANALYSE: LERNSITUATIONEN

9.1 Lernsituationen: Kurzleitfaden zur Konstruktion

Zuschnitt der Lernsituation

1. Ausdifferenzierung der Kompetenzen des Lernfeldes: Wie lassen sich die Kompetenzen des Lernfeldes ausdifferenzieren?
2. Einheitenbildung: Welche Ausdifferenzierung der Kompetenzen bildet mit Blick auf das anzustrebende Niveau gemäß Qualifikationsrahmen, gemäß makrodidaktischen Überlegungen sowie gemäß der Bedingungsanalyse eine sinnvolle Einheit?
3. Makrodidaktische Passung: Lässt sich die Lernsituation in die makrodidaktische Planung einpassen?

Ergebnisse der makrodidaktischen Vereinbarungen erfassen (siehe auch Checkliste „Teamvereinbarungen“)

4. Didaktische Festlegungen: Welche Festlegungen zu den Medien, zum Beispiel Designvorgaben, welche Festlegungen zu den Modellunternehmen und welche Festlegungen zum Kompetenzmodell sind zu beachten?
5. Teamstrategie: Welche Teamziele und pädagogischen Selbstverständnisse sind zu berücksichtigen?
6. Teamvereinbarungen: Was liefert das Internet zur Konstruktion der Lernsituation?

Bereits ausgearbeiteter Lernsituationen recherchieren

(meist nicht dokumentiert)

7. Lehrbücher bzw. sonstige Medien: Liefern Schulbücher oder vergleichbare Medien bereits Lernsituationen? Können diese genutzt werden? Müssen diese verändert werden oder können diese als Vorbild für die eigene Konstruktion dienen?
8. Lehrpläne: Bieten Lehrpläne in anderen Bundesländern bereits Lernsituationen? Können diese genutzt werden? Müssen diese verändert werden oder können diese als Vorbild für die eigene Arbeit dienen?
9. Internet: Was liefert das Internet zur Konstruktion der Lernsituation?

(Geplantes) Lernhandeln strukturieren

10. Handlungsraum (Person, Problem, Material): Welches potentiell in der Praxis vorkommende Problem für welche Person kann mit Blick auf die zu fördernden Kompetenzen und Inhalte ausgewählt werden? Wie lassen sich handelnde Person und Problemstellung im Eingangsszenario hinreichend präzise beschreiben? Wie kann dieses Szenario realitätsnah gestaltet werden? Welche konkreten Zahlen, Daten, Belege etc. bringen Praxisnähe? Welche realitätsnahen Materialien sind im Einstiegsszenario notwendig? Wie lassen sich Einstiegsszenario und Handlungsaufträge voneinander trennen?
11. Handlungsprozess: Welche Teilhandlungen der Lernenden sind in den einzelnen Phasen der vollständigen Handlung vorgesehen? Welche Materialien sind zur Unterstützung einzelner Phasen notwendig?
12. Handlungsprodukt (Art des Produkts, Qualitätsmerkmale, benötigte Materialien): Welches realitätsnahe Handlungsprodukt steht mit Blick auf die zu fördernden Kompetenzen und Inhalte am Ende der Lernsituation? Wie lässt es sich möglichst ‚handgreiflich‘ und ‚präsentationswürdig‘ gestalten? Wie lässt sich das Handlungsprodukt realitätsnah gestalten? Welche Qualitätsmerkmale hat die Lehrkraft für die spätere Präsentation? Welche Materialien brauchen die Lernenden für die Erstellung des Handlungsprodukts?

Kompetenzen und Themen/Inhalte fein planen (siehe Kompetenzmodell)

13. Kompetenzen (Fachkompetenzen, Überfachliche Kompetenzen): Welche fachlichen Kompetenzen, welche überfachlichen Kompetenzen sollen durch die Lernsituation gefördert werden?
14. Inhalte (Aufzählung in Stichwörtern): Welche Inhalte greift die Lernsituation auf? Wie können diese mit Hilfe von wenigen Stichwörtern beschrieben werden?

Assessment planen und ausarbeiten & Beiträge anderer Fächer (Parallelisierung) präzisieren

15. Assessment: Welche Maßnahmen des Assessments können integriert werden?
16. Weitere Fächer: Welchen Beitrag können bzw. sollten weitere Fächer, insbesondere allgemeine Fächer, in der Lernsituation leisten?

Bedingungen analysieren und entwickeln

(siehe Bedingungsmodell)

17. Individuelle Bedingungen: Welche individuellen Bedingungen, insbesondere zum betrieblichen Hintergrund der Lernenden, sind zu berücksichtigen?
18. Weitere Bedingungen: Welche weiteren Bedingungen müssen bei der Konstruktion der Lernsituation berücksichtigt werden?

Lernsituation einordnen bzw. dokumentieren (siehe Schema zur Dokumentation von Lernsituationen)

19. Name und Nummer der Lernsituation (Kurztitel, Langtitel, Ordnungsnummer): Mit welchem sprechenden Titel kann die Lernsituation kurz und länger bezeichnet werden?
20. Zuordnung (Beruf, Jahrgangsstufe/Ausbildungsjahr, Lernfeld, Unterrichtsfach): Zu welchem Beruf, welcher Jahrgangsstufe, zu welchem Lernfeld und ggf. zu welchem Fach gehört die Lernsituation?
21. Zeitrichtwert: Welchen Umfang hat die Lernsituation (gemessen in Unterrichtsstunden)?
22. Kurzbeschreibung: Wie lässt sich die Lernsituation, vor allem anderen Lehrkräften, in wenigen Worten beschreiben?
23. Status: Wo wurde die Lernsituation eingesetzt oder handelt es sich um einen noch nicht erprobten Entwurf? Welche Erfahrungen wurden dabei gemacht und welche Veränderungen vorgenommen?

Entwurf Lernsituation überprüfen, Lernsituation einsetzen, evaluieren und revidieren (siehe Kriterienraster für Lernsituationen)

24. Entwurf der Lernsituationen überprüfen: Nach welchen Kriterien kann die entworfene Lernsituation bewertet werden? Wie sieht die Lernsituation im Lichte dieser Kriterien aus?
25. Lernsituation einsetzen, evaluieren und revidieren: Welche Notwendigkeiten der Revision ergeben sich aus der Evaluation der Lernsituation nach ihrem Einsatz?

9.2 Lernsituationen: Dokumentationsschema

Beruf:		
Fach:		
Lernfeld (Kernkompetenz)		Jahrgangsstufe:
Nr. (Ordnungsnr.)	Lernsituation: (Kurztitel)	(Anzahl) UStd.
(Langtitel)		
Kurzbeschreibung:		
Status:		
Handlungsraum:		
Handlungsprozess:		
Kompetenzen:		
Inhalte:		
Benötigte Materialien:		
Assessment:		
Beiträge anderer Fächer:		
Organisatorische Hinweise:		

9.3 Lernsituationen: Kriterienkatalog

Formale Beurteilung der Lernsituation

	0	1	2	3	4	5
Sprechende Bezeichnung der Lernsituation (Kurz- und Langtitel)						
Zuordnung zu Beruf, Jahrgangsstufe/Ausbildungsjahr, ggf. Fach						
Zeitrichtwert						
Kurzbeschreibung der Lernsituation						

Kommentar:

Beurteilung des Handlungsraums

	0	1	2	3	4	5
Präzise Beschreibung einer namentlich benannten Person mit Identifikationspotential						
Präzise, realistische Problemstellung mit Aufforderungscharakter						
Realitätsnahe Zahlen, Daten, Belege etc.						
Für (stärkere) Lernende ohne Handlungsaufträge lösbar, z. B. Handlungsprodukt identifizierbar						
Materialien zur Bearbeitung vorhanden/angemessen						

Kommentar:

Beurteilung des Handlungsprozesses

	0	1	2	3	4	5
Berücksichtigung/Durchlaufen aller Phasen der vollständigen Handlung*						
(Mediale) Unterstützung einzelner Phasen der vollständigen Handlung, z. B. Handlungsaufträge						

Kommentar:

Beurteilung des Handlungsprodukts

	0	1	2	3	4	5
Handlungsprodukt ‚handgreiflich‘, ‚präsentationsfähig‘, ‚publikationswürdig‘						
Handlungsprodukt im betrieblichen Alltag denkbar						
Qualitätsmerkmale des Handlungsprodukts Schüler(innen) und Lehrkraft klar						
Materialien zur Erstellung des Handlungsprodukts vorhanden/angemessen						

Kommentar:

Beurteilung der Kompetenzen, Inhalte, Assessment und Beiträge anderer Fächer

	0	1	2	3	4	5
Fachliche und überfachliche Kompetenzen präzise und angemessen						
Inhalte präzise und angemessen						
Assessment integriert, präzise und angemessen						
Beiträge anderer Fächer berücksichtigt und angemessen						

Kommentar:

* Orientierung, Information, Planung, Durchführung, Reflexion

9.4 Lernsituationen: Ablaufschema

Phase		Inhalt	Typische Medien	Typische Aktions-, Sozialform
Einführung		Bekanntgabe des Themas bzw. der Zielsetzung, kurze thematische Einführung durch die Lehrkraft		Lehrvortrag oder Lehrgespräch
Arbeit in der Lernsituation	Information	Erfassung der Problemstellung, Vertiefung der Problemstellung, selbstgesteuerte Erschließung von Informationsquellen	Arbeitsblatt zur Lernsituation, Weitere Materialien zur Lernsituation	Einzelarbeit, anschließend Gruppenarbeit
	Planung	Bestimmung der Arbeitsschritte, der Reihenfolge sowie der benötigten Zeit und der Materialien ggf. mit Hilfe der Handlungsaufträge	Handlungsaufträge, ggf. Moderationsmaterial	Gruppenarbeit
	Entscheiden	In der Gruppe bzw. mit der Lehrkraft entscheiden	Ggf. Moderationsmaterial	Gruppenarbeit
	Ausführen	Durchführung der geplanten Handlungen, Selbstkontrolle des Prozesses und der Zeit, Vorbereitung der Präsentation	Diverse Präsentationsmaterialien	Gruppenarbeit
	Kontrollieren	Selbstbewertung des erbrachten Handlungsprodukts und des Ablaufs der Arbeit in der Lernsituation	Ggf. Moderationsmaterialien	Gruppenarbeit
	Auswerten	Abweichungen zwischen Plan und Resultat analysieren und Konsequenzen ziehen	Ggf. Moderationsmaterialien	Gruppenarbeit, ggf. Lehrgespräch
Präsentation		Bildung des Klassenverbandes, Berichterstattung vor der Klasse	Diverse Präsentationsmedien	Schülervortrag
Nachbereitung		Reflexion, Bewertung usw. der Ergebnisse und des Prozesses der Arbeit mit Lernsituationen durch die Lehrkraft		Lehrvortrag oder Lehrgespräch

9.5 Lernfelder: Lesehilfe zur Struktur

fortlaufende Nummer	Kernkompetenz der übergeordneten beruflichen Handlung niveauangemessen ausdrücken	Angabe des Ausbildungsjahres; 40, 60 oder 80 Stunden
Lernfeld 6:	Waren beschaffen, annehmen und lagern	2. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 80 Stunden
<p>Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Kompetenz, Beschaffungs- und Lagerungsprozesse bei unterschiedlichen Warenarten zu planen, durchzuführen und zu bewerten.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren und verfolgen die aktuellen Entwicklungen auf dem Musikmarkt und ermitteln unter Berücksichtigung der Umsatzentwicklung und der Absatzchancen den für eine erfolgreiche Sortimentsgestaltung erforderlichen <i>Bedarf an Musikinstrumenten, Musikalien und Tonträgern</i>.</p> <p>Auf der Grundlage der Analyse warenwirtschaftlicher Daten (<i>Absatz, Umsatz</i>), der Bestandsentwicklung und der Lagerkapazitäten planen sie den Beschaffungsprozess hinsichtlich Warenart, Beschaffungszeitpunkt und Bestellmenge. Dazu berechnen und beurteilen sie auch Lagerkennziffern (<i>Mindestbestand, Meldebestand, Umschlaghäufigkeit, Lagerdauer</i>). Zur Ermittlung geeigneter Bezugsquellen werten sie vorhandene Unterlagen und verschiedene auch fremdsprachliche Medien aus. Sie erstellen allgemeine und spezifische <i>Anfragen</i> unter Nutzung informationstechnischer Systeme.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler vergleichen eingehende <i>Angebote</i> nach verschiedenen quantitativen und qualitativen Kriterien und treffen im Bewusstsein ihrer Mitverantwortung für den Geschäftserfolg eine begründete Auswahlentscheidung. Dafür werten sie die <i>Allgemeinen Geschäftsbedingungen</i> aus, wenden bei der Bezugspreiskalkulation die Regeln der <i>Prozent- und Währungsrechnung</i> an und nutzen <i>Tabellenkalkulationsprogramme</i>. Sie formulieren direkt eine <i>Bestellung</i>. Zur Durchführung der Beschaffung schließen sie <i>Kaufverträge</i> ab und beachten neben ökonomischen und ökologischen Aspekten dabei sowohl betriebliche Vorgaben als auch rechtliche Bestimmungen (<i>Verbindlichkeit und Form</i>). Die Rechtsgültigkeit von Kaufverträgen und die Pflichten der Vertragspartner klären sie auch mit Hilfe der Analyse von Gesetzestexten. Mit ihren Geschäftspartnern kommunizieren sie über unterschiedliche Medien sachlich korrekt und formal angemessen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler überwachen, überprüfen sowie dokumentieren den Wareneingang und veranlassen die Bezahlung der gelieferten Waren. Bei <i>Nicht-Rechtzeitig-Lieferung</i> und <i>Schlecht-Leistung</i> schätzen sie aufgrund ihrer Kenntnisse der Gesetzeslage zu den <i>Rechten und Pflichten der Vertragspartner</i> und der betriebsüblichen Vorgehensweise rechtliche und ökonomische Handlungsspielräume ein und kommunizieren mit Lieferanten problemlösungsorientiert.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler lagern die Waren sachgerecht und wenden dabei ihre Kenntnisse über <i>Lager- und Transportvorschriften, Sicherheit im Lager und Warenpflege</i> an. Sie kontrollieren die Lagerbestände und wirken bei Inventuren mit. Bei Abweichungen leiten sie betriebsübliche Maßnahmen ein und unterbreiten Vorschläge, um Inventurdifferenzen künftig zu vermeiden. Sie analysieren und bewerten den Ablauf des Beschaffungsprozesses und die Lagerorganisation und zeigen Möglichkeiten zur Optimierung auf. Dabei reflektieren sie auch ihr eigenes Verhalten in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team während des gesamten Prozesses sowie gegenseitige Wertschätzung und die Einstellung zur Arbeit.</p>		<p>1. Satz: generalisierenden Beschreibung der Kernkompetenz (siehe Bezeichnung des Lernfeldes) am Ende des Lernprozesses des Lernfeldes</p> <p>Verbindliche Mindestinhalte beschreiben und kursiv markieren</p> <p>Fremdsprache angemessen berücksichtigen</p> <p>Volltext mit Absätzen, die die Phasen der vollständigen Handlung zum Ausdruck bringen</p> <p>durch offene Formulierungen den Einbezug organisatorischer und technologischer Veränderungen ermöglichen</p> <p>Komplexität und Wechselwirkungen von Handlungen berücksichtigen</p> <p>keine methodischen Vorgaben z. B. „Sie kommunizieren in Rollenspielen...“ und keine Vorgaben, die indirekt die Sachausstattung der Schulen betreffen (z. B. Modellunternehmen)</p> <p>Gesamttext gibt Hinweise zur Gestaltung ganzheitlicher Lernsituationen über die Handlungsphasen hinweg</p>
<p>formale Vorgaben umsetzen: Präsen-Formulierungen und keine "soll"-Formulierungen</p> <p>Dimensionen (Fach-, Selbst-, Sozialkompetenz; Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz) berücksichtigen</p>		

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2011). Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn: KMK.

9.6 Erweitertes Modell der vollständigen Handlung

Schritt	Synonyme	Leitfrage	Aktivität der Lernenden	Ergebnis der Aktivität	Mögliche Hilfen durch die Lehrkraft
Informieren	Analysieren, Orientieren, vertraut machen mit	Was ist das Problem bzw. das Ziel?	Zugrundeliegendes Problems bzw. Ziel bestimmen	<ul style="list-style-type: none"> • Zielformulierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgabe (Situationsbeschreibung, Werkstück, Zeichnung) • Leitfragen für die Ermittlung des Problems • Fragen zum Textverständnis bei schriftlichen Aufgaben
Planen	Entwerfen, Konzept machen, vorbereiten, konzipieren	Wie soll das Ziel erreicht werden?	Arbeit und Auswertung planen	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsplan (Teilhandlungen, Hilfsmittel) • Instrumente zur Beurteilung des Prozesses oder des Produktes (Checkliste, Kriterienkatalog, Kriterienraster) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prozessorientierte Lernhilfen (z.B. Handlungsaufträge) • Beurteilungshilfen zu Produkt und oder Prozess vorgeben oder Entwicklung unterstützen
Entscheiden	Festlegen, beschließen, abmachen	Welcher Plan verspricht die beste Problemlösung?	In der Gruppe bzw. mit der Lehrkraft entscheiden	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidung 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorgabe von Entscheidungskriterien
Ausführen	Durchführen, erstellen, ausarbeiten, bearbeiten, abwickeln, verrichten		Handlungsprodukt erstellen (mit begleitender Kontrolle gemäß Arbeits- und Auswertungsplan)	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsprodukt 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausnahmsweise Fremdbeurteilung des Prozesses bzw. des (Teil-) Produktes
Kontrollieren	Überwachen, überprüfen, abnehmen, vergewissern	Wurde die Aufgabe fachgerecht ausgeführt?	Handlungsprodukt und ggf. -prozess selbst, ggf. später fremd kontrollieren	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertungsplan und Kontrollergebnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Sollwerte vorgeben (z.B. Prüfungsaufgaben, Vergleichsnormale für Oberflächen)
Auswerten	Reflektieren, Konsequenzen ziehen,	Was sollte zukünftig verbessert werden?	Abweichungen zwischen Plan und Resultat analysieren und Konsequenzen ziehen	<ul style="list-style-type: none"> • Konsequenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung in fachgerechte und nichtfachgerechte Lösungen • Hilfen zur zukünftigen Fehlervermeidung • Abweichung in Selbst- und Fremdkontrolle aufzeigen

10 METHODISCHE ANALYSE: KOOPERATIVES LERNEN

10.1 Gruppenunterricht (entdeckend): Ablaufschema

Phase		Inhalt	Sozialform
I	Einführung	Die Lehrkraft führt ein: Bekanntgabe des Themas bzw. der Zielsetzung des Gruppenunterrichts	Klasse
	Arbeitsauftrag	Bekanntgabe des Arbeitsauftrages (inklusive Vorgehen und Zeitvorgabe) und Verständnissicherung	Klasse
II	Gruppenbildung	Aufteilung des Klassenverbandes in Kleingruppen	Gruppe
III	Planung der Gruppenarbeit	Gruppe nimmt Rollen ein, erfasst Problemstellung, bespricht das weitere Vorgehen	Gruppe
	Durchführung der Gruppenarbeit	Gruppe bearbeitet Problemstellung, führt Metakommunikation durch	Gruppe
	Abschluss der Gruppenarbeit	Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse, Vorbereitung der Präsentation, Bewertung der Gruppenarbeitsergebnisse und -prozesse durch die Lernenden	Gruppe
IV	Präsentation	Bildung des Klassenverbandes, Berichterstattung vor der Klasse (Produkt und Prozess der Gruppenarbeit)	Klasse
	Nachbereitung	Reflexion, Bewertung der Ergebnisse und des Prozesses des entdeckenden Gruppenunterrichts	Klasse

10.2 Gruppenunterricht: Checkliste

Check box	Check	Prüfrage	Notizen
Grundlegende Planungsaspekte			
<input type="checkbox"/>	Arbeitsform	Welche Arbeitsform wird verfolgt?	
<input type="checkbox"/>	Phasen und Materialbedarf	Welche Phasenstruktur und welche Materialbedarfe ergeben sich aus der gewählten Arbeitsform?	
Phase I: Einführung und Arbeitsaufträge			
<input type="checkbox"/>	Einführung	Wie werden die Lernenden eingeführt?	
<input type="checkbox"/>	Arbeitsauftrag	Wie werden die Lernenden durch Arbeitsaufträge (mit Thema, Zielsetzung, Zeit, Material, Endprodukt) orientiert?	
Phase II: Gruppenbildung			
<input type="checkbox"/>	Gruppengröße	Wie groß sollen die Gruppen sein?	
<input type="checkbox"/>	Gruppierungskriterien	Welche Gruppierungskriterien werden zugrunde gelegt?	
<input type="checkbox"/>	Gruppierungsstrategie	Welche Gruppierungsstrategie wird verfolgt?	
Phase III: Gruppenarbeit			
<input type="checkbox"/>	Gruppengröße	Was ist bei der Begleitung der Gruppenarbeit zu beachten?	
<input type="checkbox"/>	Qualität der Gruppenarbeit	Wie werden die Merkmale kooperativen Lernens (positive Abhängigkeit, individuelle Verantwortlichkeit, gleichberechtigte Kommunikation, Sozialkompetenz, Autonomie der Gruppe) gewährleistet?	
Phase IV: Präsentation und Nachbereitung			
<input type="checkbox"/>	Ende der Gruppenarbeit	Wie wird die Gruppenarbeit beendet?	
<input type="checkbox"/>	Präsentation	Wie erfolgt die Präsentation der Ergebnisse (und Prozesse) der Gruppenarbeit?	
<input type="checkbox"/>	Nachbereitung	Wie wird die Reflexion der Leistungen der Einzelnen und der Gruppe sowie die Produkte und Prozesse durchgeführt?	
Materialien für alle Phasen			
<input type="checkbox"/>	Arbeitsaufträge	Welche Arbeitsaufträge werden in welcher Form (Folie, Umdruck, ...) verwendet? (Gruppenpuzzle siehe unten)	
<input type="checkbox"/>	Materialien für die Gruppenarbeit	Welche Materialien werden zur Erarbeitung in den Gruppen zur Verfügung gestellt? (Gruppenpuzzle siehe unten)	
<input type="checkbox"/>	Präsentationsmaterialien	Welche Materialien werden den Gruppen für die Präsentation ihrer Ergebnisse zur Verfügung gestellt?	
<input type="checkbox"/>	Bewertungsmaterialien	Welche Materialien werden zur Bewertung durch die Lernenden und/oder die Lehrkraft zur Verfügung gestellt?	
Selbstlernmaterialien (nur für Gruppenpuzzle)			
<input type="checkbox"/>	Ziele	Ziele des Lernens in einer für die Lernenden verständlichen und überprüfbaren Formulierung formuliert?	
<input type="checkbox"/>	Arbeitshinweise	Arbeitsanleitung, insbesondere bei schwächeren Lernenden, erstellt?	
<input type="checkbox"/>	Thema	‚Eigentlichen‘ Inhalt, also des Teilgebietes des Themas, für alle Themen aufbereitet?	
<input type="checkbox"/>	Test Stammgruppenrunde	Test mit der Möglichkeit für die Lernenden, sich selbst bzw. den Lernerfolg zu kontrollieren, entworfen?	
<input type="checkbox"/>	Test Expertenrunde	Weitere Selbstkontrollmöglichkeit für die Expertenrunde entworfen?	

10.3 Gruppenunterricht: Kriterienkatalog

Einführung mit Hilfe des Arbeitsauftrages	0	1	2	3	4	5
Thema wird Lernenden in der Einführung klar						
Verfolgte Zielsetzung wird Lernenden deutlich						
Zur Verfügung stehende Zeit ist Lernenden klar						
Angabe der zur Verfügung stehenden Hilfsmittel und Materialien (für Erarbeitung & Präsentation)						
Erwartungen zum Endprodukt der Gruppenarbeit						
Erwartungen zur Präsentation des Endproduktes der Gruppenarbeit						
Offenheit – Geschlossenheit ist angemessen (z. B. Bedingungen)						
Sprachliche Verständlichkeit der Einführung						
Schriftliche Darbietung wichtiger Koordinaten						
Lehrkraft sichert und überprüft das Verständnis der Arbeitsaufträge						

Kommentar:

Gruppenbildung	0	1	2	3	4	5
Gruppengröße angemessen						
Gruppierungsstrategie (homogen vs. heterogen) angemessen						
Gruppierungskriterium bzw. Gruppierungskriterien angemessen						
Gruppierungsprozedur ist den Lernenden klar bzw. wird deutlich gemacht						
Praktikabilität der Gruppierungsprozedur						

Kommentar:

Durchführung der Gruppenarbeit: Handeln der Lernenden	0	1	2	3	4	5
Positive Abhängigkeit der Lernenden						
Individuelle Verantwortlichkeit der Lernenden						
Gleichberechtigte Kommunikation						
Sozialkompetenz gefördert						
Autonomie der Gruppe						

Kommentar:

Durchführung der Gruppenarbeit: Handeln der Lehrkraft	0	1	2	3	4	5
Schülerinnen und Schüler in Ruhe in die Arbeit einfinden lassen						
Ansagen (Klassenverband) während der Arbeit vermeiden						
Zurückhaltung mit Interventionen						
Lernende zur Selbständigkeit erziehen						
Intervention erst nach Bestandsaufnahme						

Kommentar:

Abschluss der Gruppenarbeit und Präsentation

	0	1	2	3	4	5
Klares Endsignal durch Lehrkraft oder Lernende gesetzt						
Ungezwungene, nicht hektische Beendigung der Gruppenarbeit						
Präsentation durch Lernende vorbereitet						
Verfahren der Präsentation (z. B. Präsentation vor Klasse, Fishbowl, Marktplatz)						
Qualität der Präsentation						
Qualität der Produkte						

Kommentar:

--

Nachbereitung der Gruppenarbeit

	0	1	2	3	4	5
Qualität des Produktes der Gruppenarbeit rückgemeldet (Lernende und/oder Lehrkraft)						
Qualität des Prozesses der Arbeit in der Gruppe rückgemeldet (Lernende und/oder Lehrkraft)						
Lernende zur Reflexion von Produkt- und Prozessqualität erziehen						
Leistungsbeiträge der einzelnen Lernenden gewürdigt						
Leistungsbeiträge der einzelnen Gruppen gewürdigt						

Kommentar:

--

10.4 Gruppenunterricht: Bewertung der fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler: Vorlage

Datum:		Stunde:		Beobachtungsdauer:					
↓ Kriterien	Name Schüler(in) →								
Die fachlichen Beiträge sind richtig.									
Lernende kann zentrale Inhalte benennen oder in anderen Beiträgen erkennen									
Lösungen oder Vorschläge anderer Gruppenmitglieder werden aufgegriffen und bedacht									
Lernende kann Zwischen- und Endergebnisse formulieren									
Lernende formuliert Zusammenhänge zu vorherigen Unterrichtsinhalten									
Lernende bleibt beim Thema und lässt sich nicht ablenken									
Fachspezifische Arbeitsmittel werden genutzt									
Anmerkungen:									

Quelle: Leicht verändert nach Brüning, L. & Saum, T. (2009). Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen (Band 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung - Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung). Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verl.-Ges., S. 128

10.5 Gruppenunterricht: Rollen der Lernenden

Rolle	Aufgaben beim kooperativen Lernen	Wer? (Name des Lernenden)
Coach	Sorgt dafür, dass die Gruppe an ihrer Aufgabe bleibt und dass alle wissen, was zu tun ist	
Zeitwächter	Sorgt für das Zeitmanagement	
Checker	Überprüft, dass alle Alles verstanden haben	
Cheerleader	Ermuntert alle zur Teilhabe und sorgt für das Feiern von Erfolgen	
Recorder	Dokumentiert die Diskussion in Textform oder graphischer Form	
Präsentator	Präsentiert die Ergebnisse vor anderen Gruppen oder der ganzen Klasse	
Materialmanager	Sorgt für die Bereitstellung und Pflege des Materials	
Fragende	Fragt um die Gruppe zu einer tieferen und breiteren Auseinandersetzung anzuregen	
Zusammenfasser	Fasst die zentralen Ergebnisse zusammen und verfolgt den Fortschritt der Gruppe	
Paraphrasierer	Drückt das vorher Gesagte in anderen Worten aus um das Verständnis zu überprüfen	
Ausarbeiter	Stellt Bezüge zu anderen Fächern oder außerschulischen Feldern her	
Sicherheitsbeauftragter	Sorgt für Sicherheit, vor allem im Umgang mit gefährlichen Geräten	
Konflikterzeuger	Spielt die Rolle des advocatus diaboli („Anwalt des Teufels“), bringt bewusst gegenteilige Ansichten ins Spiel, deckt Widersprüche auf	
Lärmwächter	Sorgt dafür, dass der Lärm in der Gruppe nicht zu hoch wird	
Beobachter	Beobachtet, wie die Gruppe zusammenarbeitet	

In Anlehnung an Jacobs, G. M., Power, M. A. & Loh, W. I. (2002). The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.

10.6 Gruppenunterricht: Gemeinsame Vereinbarungen für die Gruppenarbeit: Vorlage Arbeitsblatt

Organisation der Gruppenarbeit:

- Für jede Gruppensitzung wird eine Leiterin/ein Leiter am Ende der vorherigen Sitzung festgelegt. Diese/r koordiniert die Arbeit, sorgt für die benötigten Hilfsmittel und deren Vollständigkeit. Sie/er achtet darauf, dass alle vorher festgelegten Aufgaben erfüllt sind (alle Fragen müssen beantwortet sein). Sie/er ist für die Erstellung und Abgabe des Arbeitsprotokolls verantwortlich.
- Die Leiterin/der Leiter sorgt dafür, dass zielstrebig gearbeitet und fair diskutiert wird.
- Der vorgegebene Zeitplan ist strikt einzuhalten. Termine sind absolut verbindlich.
- Alle Mitglieder der Gruppe erhalten eine Kopie des Protokolls.

Umgang miteinander:

Die Gruppenmitglieder versprechen:

- auftretende Probleme (z. B. Meinungsverschiedenheiten) offen anzusprechen, aber ehrlichen Umgang miteinander und Rücksichtnahme aufeinander als oberste Priorität zu akzeptieren,
- sachlich zu argumentieren, andere nicht zu beleidigen, kein Mitglied links liegen zu lassen, immer mitzuarbeiten und das Beste zu geben,
- einander zuzuhören (vor allem einander ausreden zu lassen) und andere Meinungen zu tolerieren,
- miteinander (nicht gegeneinander) zu arbeiten, sich gegenseitig bei Problemen zu helfen und Mut zu machen,
- Absprachen, vor allem was Zeitpunkte betrifft, exakt einzuhalten,
- Verantwortung für den Bereich zu übernehmen, der im Auftrag der Gruppe übernommen wurde.

Aufgaben der Lehrerin/des Lehrers

Die Lehrerin/der Lehrer verpflichtet sich:

- die Aufgabenstellung zu Beginn der Gruppenarbeitsphase konkret vorzugeben, und als Berater ihres/seines Teams zur Verfügung zu stehen,
- die Gruppe eigenständige Lösungswege finden zu lassen und auch unkonventionelle aber richtige Lösungen zu akzeptieren,
- sich an die vereinbarten Kriterien bei der Bewertung (Notengebung) zu halten,
- auf Anforderung Hilfestellungen zu geben, wenn die Gruppe glaubhaft darlegen kann, dass sie das Problem nicht selbständig lösen kann,
- Entwürfe zu korrigieren und auf ihre Vollständigkeit und Richtigkeit zu überprüfen, eventuell Verbesserungsvorschläge zu machen,
- bei der Suche nach Grundlagenliteratur und Arbeitsmaterial behilflich zu sein.

Unterschrift der Lehrkraft

Unterschrift des Gruppenmitglieds

Leicht verändert. Quelle: <http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/projektkompetenz/durchfuehrung/organisation/gruppenregeln/index.htm>

10.7 Gruppenunterricht: Erarbeitung von Gruppenregeln: Vorlage Arbeitsblatt

Arbeitsanweisung zur Gruppenarbeit und Plakatgestaltung

1. Lesen Sie die Regeln auf dem Arbeitsblatt sorgfältig durch.
2. Streichen Sie 4 Regeln für die Gruppenarbeit weg, die Ihrer Meinung nach nicht dazu gehören.
3. Suchen Sie 6 Regeln heraus, die Ihrer Meinung nach besonders wichtig sind. Ordnen Sie sie nach Wichtigkeit (Priorität) von 1 bis 6.
4. Gestalten Sie ein Plakat mit den 14 Regeln für die Gruppenarbeit. Heben Sie dabei die 6 wichtigen Regeln (siehe unter 3) besonders hervor. Wenden Sie dabei die Möglichkeiten der Gestaltung (siehe Folie) an.

Zeitvorgabe: 60 Minuten

Material: 1 Metaplanwand, Metaplanmarker

Regeln für die Gruppenarbeit

Arbeiten Sie langsam	Hören Sie gut zu	Beteiligen Sie sich an der Gruppenarbeit
Fallen Sie anderen nicht ins Wort	Beschimpfen oder beleidigen Sie niemanden	Nehmen Sie Ihren Arbeitsauftrag ernst
Arbeiten Sie zielstrebig	Nehmen Sie nicht auf alle Rücksicht	Beginnen Sie nicht gleich mit der Arbeit
Achten Sie die Meinung der anderen	Helfen Sie einander	Einigen Sie sich auf ein Gruppenergebnis
Übergehen Sie Probleme in der Gruppe	Schließen Sie niemanden aus der Gruppe aus	Reden Sie über Störungen und Probleme
Achten Sie auf den Zeit- und Arbeitsplan	Arbeiten Sie sorgfältig	Denken Sie mit und sind aufmerksam

Leicht verändert. Quelle: LEU (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht). (2003). Projektprüfung im BVJ. Stuttgart: LEU.

11 METHODISCHE ANALYSE: SIMULATIONS- METHODEN & MODERNE MEDIEN

11.1 5E-Debriefing: Übersicht

	Phase	Leitfrage	Ziel
E1	Events	Was ist abgelaufen?	Ereignisse und Beobachtungen aufdecken, systematisieren und für weiteren Verlauf zur Verfügung stellen
E2	Emotions	Was haben Sie empfunden?	Begleitende Emotionen aufdecken
E3	Empathize	Wie würden Sie das Abgelaufene aus Sicht von ... sehen?	Rollenwechsel vornehmen lassen und Rolle ausbauen, d.h. nicht vorschnell abtun lassen
E4	Explication	Weshalb ist das so geschehen?	Erklärungen und Hypothesen entwickeln
E5	Every day life	Was können Sie aus dem Spiel in die Realität übertragen?	Zusammenhang von Modell und Wirklichkeit stärken, Grenzen aufzeigen

11.2 Rollenspiele: Ablaufschema

Phase		Inhalt	Typische Aktions-/Sozialform
Briefing	Einführung	Einstieg	Lehrevortrag
		Rollenerarbeitung und Einweisung der Beobachtenden	Einzel- oder Gruppenarbeit entsprechend der Rollen und Beobachtungskategorien
Spielen	Spiel	Spielen	Gruppenarbeit: Spielende und Beobachtende gruppiert
Debriefing	Feedback	Runde der Spielenden („Eigenfeedback“), Runde der Beobachtenden (Feedback der Beobachtenden)	Vortrag durch Schüler(in)
	Nachbereitung	5E-Debriefing* durch die Lehrkraft (oder in Ausnahmen durch die Lernenden), Reflexion des gesamten Ablaufes	Lehrgespräch oder schülergeführte Klassendiskussion

* Siehe gesondertes Merkblatt.

11.3 Rollenspiele: Checkliste

Check-box	Check	Prüffrage	Notizen
Grundlegende Planungsaspekte			
<input type="checkbox"/>	Größe	Welche Größe des Rollenspiels, gemessen in Unterrichtszeit, erscheint angemessen?	
<input type="checkbox"/>	Steuerungsgrad	Welcher Steuerungsgrad (offen vs. geschlossen) erscheint angemessen?	
<input type="checkbox"/>	Spielsituation	Welche Situation bzw. welcher Konflikt ist dem Rollenspiel mit Blick auf die Lernergebniserwartungen und die wohlproportionierte Rollenschneidung zugrunde zu legen?	
<input type="checkbox"/>	Spielrollen	Welche Rollen sind dem Rollenspiel mit Blick auf die Lernergebniserwartungen und die wohlproportionierte Rollenschneidung zugrunde zu legen?	
<input type="checkbox"/>	Materialanalyse	Welche Materialien werden in den einzelnen Phasen benötigt?	
Phase I: Briefing			
<input type="checkbox"/>	Einstieg	Wie erfolgt der Einstieg in das Rollenspiel?	
<input type="checkbox"/>	Rollenerarbeitung	Wie werden die Rollen von den Lernenden erarbeitet?	
<input type="checkbox"/>	Einweisung Beobachtende	Wie werden die Beobachtenden in ihre Aufgaben eingeführt?	
<input type="checkbox"/>	Technische Vorbereitung	Welche technischen Vorbereitung müssen in der Briefing-Phase vorgenommen werden?	
Phase II: Spielen			
<input type="checkbox"/>	Startsignal	Wie und durch wen erfolgt das Startsignal?	
<input type="checkbox"/>	Begleitung	Was ist bei der Begleitung der Spielphase zu berücksichtigen?	
<input type="checkbox"/>	Schlussignal	Wie und wann (Erreichen der Ziele) erfolgt das Schlussignal?	
Phase III: Debriefing			
<input type="checkbox"/>	Spielerrunde	Wie kann die Selbstreflexion der Lernenden in der Spielerrunde unterstützt werden?	
<input type="checkbox"/>	Beobachterrunde	Wie kann die Bewertung durch die Lernenden in der Runde der Beobachter unterstützt werden?	
<input type="checkbox"/>	Nachbereitung durch Lehrkraft	Wie können die „5E“ (events, emotions, empathize, explanation, every-day-life) umgesetzt werden?	
Materialien für alle Phasen			
<input type="checkbox"/>	Situationsbeschreibung		
<input type="checkbox"/>	Rollenkarten		
<input type="checkbox"/>	Weitere Spielmaterialien, z. B. Namenskarten für Rollen		
<input type="checkbox"/>	Beobachtungsinstrumente		
<input type="checkbox"/>	Dokumentation Feedbackregeln		
<input type="checkbox"/>	Materialien für das Debriefing		

11.4 Rollenspiele: Vorlage Arbeitsblatt

Eine Rolle spielen

In Ihrem Leben nehmen Sie Rollen ein - bewusst oder unbewusst - im Alltag wechseln Sie die Rollen manchmal sehr schnell. Sie sind Tochter oder Sohn, Schülerin oder Schüler, Auszubildende, Konsumentin oder Konsument, Steuerzahlerin oder Steuerzahler, Tennispartnerin oder Tennispartner, Freundin oder Freund,...

In eine andere Rolle schlüpfen

Beim Rollenspiel schlüpfen Sie bewusst in eine andere Rolle. Sie werden etwas Zeit benötigen, um sich zurecht zu finden. Loten Sie dann die Möglichkeiten aus, spielen Sie die Rolle vielleicht so, wie Sie sie bei anderen Personen gesehen haben, dann verändern Sie die Rolle, probieren aus, wie das wirkt.

Was können Sie bei einem Rollenspiel lernen?

Das Rollenspiel kann Ihnen helfen, neue Erkenntnisse zu finden, sich selbst weiterzuentwickeln. Zum einen führt es zu einem **erweiterten Verständnis der Wirtschaft**, d. h.

- verstärkte Berücksichtigung von ökologischen, sozialen, gesundheitspolitischen und internationalen Überlegungen (z. B. Globalisierung, Nord-Süd-Dimension) im betriebs- und volkswirtschaftlichen Unterricht, die Vernetztheit der Wirtschaft mit anderen Lebensbereichen erkennen (wirtschaftliche und rechtliche Alphabetisierung),
- sich bewusst zu werden, dass jeder von uns im wirtschaftlichen Leben andere Interessen vertritt, die zu Konflikten und Interessensgegensätzen führen können,
- sensibel für wirtschaftspolitische Fragestellungen der Lebenswirklichkeit zu werden - Zeitungskultur zu entwickeln.

Zum anderen wird durch das Rollenspiel Ihre **soziale Kompetenz**, als wichtiges Qualifikationskriterium für Ihr Berufsleben, gefördert:

Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit:

- Argumente vertreten
- sich selbst erkennen, Selbstvertrauen steigern
- im Team strategisches Vorgehen entwickeln
- Analyse der non-verbalen Ausdrucksformen (Körpersprache, ...)
- auf andere eingehen und ihnen zuhören

Konfliktfähigkeit:

- bei Meinungsverschiedenheiten Sach- und Beziehungsebene trennen, d. h., sachlich argumentieren und nicht die Person angreifen (Diskussionskultur)
- Aushandeln von Kompromissen
- Feedback-Kultur entwickeln

Für die Vorbereitungsarbeit in der Gruppe

In einer Gruppe bereiten Sie sich gemeinsam mit Kolleginnen auf ein Rollenspiel vor. Sie sollen möglichst viele Argumente und Lösungsmöglichkeiten zusammenstellen. Sprechen Sie miteinander, nutzen Sie die Unterlagen und ihre Erfahrungen

Entscheiden Sie, wer aus ihrer Gruppe die Rolle spielt. Das Rollenspiel lebt von der Spontaneität der Reaktionen. Weil nicht vorhersehbar ist, was Mitspielende sagen, muss spontan reagiert werden. Elemente des Rollenspiels sind die Sprache, Körperausdruck und Bewegung, nicht schauspielerisches Können, sondern fachliches Argumentieren im Dialog steht im Mittelpunkt.

Nach dem Spiel geben Sie Ihren Kolleginnen Feedback, d. h., Sie informieren, wie Sie ihre Verhaltensweisen beim Rollenspiel wahrgenommen und verstanden haben. Mögliche fachliche Probleme werden angesprochen, eventuell ein Praxisvergleich vorgenommen.

Leicht verändert. Quelle: Lindner, J. & Peter, B. (1997). Das Rollenspiel: Theoretische Grundlagen. In J. Aff & M. Wagner (Hrsg.), Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik (S. 233–254). Wien: Manz Verlag Schulbuch, S. 246.

11.5 Videofeedback: Ablaufschema

Phase		Inhalt	Typische Aktions-/Sozialform
Briefing	Einführung	Einstieg	Lehrervortrag
		Rollenerarbeitung und Einweisung der Beobachtenden	Einzel- oder Gruppenarbeit entsprechend der Rollen und Beobachtungskategorien
Spiele	Spiel	Aufnahme des Spiels	Gruppenarbeit: Spieler und Beobachter gruppiert
Debriefing	Vorbereitung	Vorbereitung des Debriefing, z. B. Festlegung der Video-Sequenzen	Gruppenarbeit: Spieler und Beobachter gruppiert
	Feedback	Runde der Spielenden („Eigenfeedback“), Runde der Beobachtenden (Feedback, Untermauerung durch Videosequenzen)	Schülervortrag
	Videoanalyse	Detaillierte Analyse ausgewählter Videosequenzen	Lehrgespräch
	Nachbereitung	5E-Debriefing* durch die Lehrkraft (oder in Ausnahmen durch die Lernenden), Reflexion des gesamten Ablaufs	Lehrgespräch oder schülergeführte Klassendiskussion

* Siehe gesondertes Merkblatt.

11.6 Fallstudien: Ablaufschema

Phase	Inhalt	Ziel	Sozialform
Konfrontation	Konfrontation mit dem Fall	Erfassen der Problem- und Entscheidungssituation	Gruppe oder Einzeller
Information	Beschaffung und Information: Information über das bereitgestellte Fallmaterial und durch selbständiges Erschließen von Informationsquellen	Lernen, sich die für die Entscheidungsfindung erforderlichen Informationen zu beschaffen und zu bewerten	Gruppe
Diskussion Alternativen	Exploration: Diskussion alternativer Lösungsmöglichkeiten	Denken in Alternativen	Gruppe
Resolution	Resolution: Treffen der Entscheidung in Gruppen	Gegenüberstellen und Bewerten der Lösungsvarianten	Gruppe
Verteidigung	Disputation: die einzelnen Gruppen verteidigen ihre Entscheidung	Verteidigen einer Entscheidung mit Argumenten	Klasse
Vergleich mit der Praxis	Kollation: Vergleich der Gruppenlösungen mit der in der Wirklichkeit getroffenen Entscheidung	Abwägen der Interessenzusammenhänge, in denen die Einzellösungen stehen	Klassen (oder Gruppe)

11.7 Fallstudien: Enge vs. weite Gestaltung

Phase	Enge Gestaltung	Offene Gestaltung
Analytische Dimension	Problemstellung im Text, Alternativen im Text, Kriterien für die Bewertung der Alternativen im Text	Problemstellung ist von den Lernern zu erschließen, Alternativen sind zu entwickeln, Kriterien für die Bewertung der Alternativen sind von den Lernern zu entwickeln
Konzeptuelle Dimension	Dem Fall liegt einfaches, deklaratives Wissen zugrunde.	Dem Fall liegen komplexes Konzeptwissen, etwa komplexe Theorien, und ausdifferenziertes prozedurales Wissen zugrunde.
Informations- und Präsentationsdimension	Fall ist kurz, klar strukturiert, enthält alle wichtigen Informationen, enthält kaum irrelevante Informationen, einfaches Medium	Der Fall ist lang, wenig oder schlecht strukturiert, es fehlen wichtige Informationen, die vom Lerner erst erschlossen werden müssen. Der Fall enthält eine Fülle von Informationen, die für die Lösung irrelevant sind. Der Fall wird multimedial dargestellt, d. h. die schriftliche Information wird ergänzt um Videoelemente, Informationen in Datenbanken usw.
Unterstützungsdimension	Lerner erhalten viele Fragen zum Textverständnis, prozess- und ergebnisorientierte Lernhilfen	Lerner erhalten keine didaktische Unterstützung

11.8 Fertigungsaufgabe: Ablaufschema

Phase		Inhalt	Typische Aktions-/Sozialform
Eröffnung der Fertigungsaufgabe	Fertigungsauftrag	Die Lernenden erhalten einen Auftrag oder entwickeln den Auftrag selbst auf Basis einer vorgegebenen Aufgabenstellung	Lehrvortrag, Lehrgespräch
	Analyse des Fertigungsauftrages	Die Lernenden analysieren den Fertigungsauftrag als Grundlage der fachgerechten Fertigungsplanung.	Lehrgespräch
	Intuitive Lösungssätze	Die Lernenden erstellen eine erste intuitive Planung.	Lehrgespräch oder Gruppen-, Partner- bzw. Einzelarbeit
Lösen der Fertigungsaufgabe	Fachgerechte Fertigungsplanung	Die Lernenden unternehmen eine fachgerechte Fertigungsplanung.	Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit
	Fertigung bei gleichzeitiger Kontrolle	Die Lernenden fertigen auf Grundlage der selbst erstellten Planungsunterlagen.	Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit
	Bewertung des Produktes	Das Produkt wird durch die Lernenden und/oder die Lehrkraft bewertet.	Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit
Nachbereitung der Fertigungsaufgabe	Optimierung der Fertigung und des Ablaufes	Auf der Grundlage der erfolgten Bewertung wird die Fertigungsplanung optimiert.	Lehrgespräch
	Anwendung und Transfer	Das erstellte Produkt wird in einen größeren Zusammenhang gestellt.	Lehrgespräch

11.9 Fertigungsaufgabe: Checkliste

Check-box	Check	Prüffrage	Notizen
Grundlegende Planungsaspekte			
<input type="checkbox"/>	Komplexität des technischen Systems	Welche Komplexität des technischen Systems scheint angemessen?	
<input type="checkbox"/>	Grad der Selbständigkeit	Welcher Umfang an Hilfestellungen (z. B. Materialien) erscheint angemessen?	
<input type="checkbox"/>	Materialplanung	Welche Materialien werden in den einzelnen Phasen benötigt?	
Phase I: Eröffnung der Fertigungsaufgabe			
<input type="checkbox"/>	Fertigungsauftrag	Welcher Fertigungsauftrag ist angemessen? Wie wird er präsentiert?	
<input type="checkbox"/>	Analyse	Wie kann die Analyse des Fertigungsauftrages durch die Lernenden unterstützt werden?	
<input type="checkbox"/>	Intuitive Lösungsansätze	Wie kann die Erstellung erster intuitiver Lösungsansätze unterstützt werden?	
Phase II: Lösen der Fertigungsaufgabe			
<input type="checkbox"/>	Fertigungsplanung	Wie kann die fachgerechte Planung der Lernenden vorbereitet und begleitet werden?	
<input type="checkbox"/>	Fertigung	Wie kann die fachgerechte Fertigung der Lernenden vorbereitet und begleitet werden?	
<input type="checkbox"/>	Bewertungsschwerpunkt	Welche Bewertungskriterien werden zugrundegelegt (z. B. Maßgenauigkeit, Funktionstüchtigkeit)?	
<input type="checkbox"/>	Bewertungsform	Wer und wie wird das technische System bewertet?	
Phase III: Nachbereitung der Fertigungsaufgabe			
<input type="checkbox"/>	Optimierung	Wie kann die Optimierung der Fertigungsplanung unterstützt werden?	
<input type="checkbox"/>	Transfer	In welchen größeren Zusammenhang ist der Prozess und das Produkt zu stellen?	
Materialien für alle Phasen			
<input type="checkbox"/>	Aufgabenstellung		
<input type="checkbox"/>	Sicherheitsvorschriften		
<input type="checkbox"/>	Muster des Werkstücks		
<input type="checkbox"/>	Technische Zeichnung		
<input type="checkbox"/>	Dokumentation Fertigungstechnologie		
<input type="checkbox"/>	Stückliste		
<input type="checkbox"/>	Videoaufzeichnung		
<input type="checkbox"/>	Werkstoffe		
<input type="checkbox"/>	Halbzeuge		
<input type="checkbox"/>	Werkzeuge/Maschinen		
<input type="checkbox"/>	Präsentationsmaterial für Transfer (z. B. Folien)		

11.10 Konstruktionsaufgabe: Ablaufschema

Phase		Inhalt	Typische Aktions-/Sozialform
Eröffnung der Konstruktionsaufgabe	Konstruktionsaufgabe	Die Lernenden erhalten einen Auftrag mit den entsprechenden Unterlagen.	Lehrvortrag
	Analyse des Konstruktionsauftrages	Die Lernenden analysieren den Konstruktionsauftrag als Grundlage der fachgerechten Konstruktion.	Lehrgespräch
	Intuitive Lösungsansätze	Die Lernenden erstellen eine erste intuitive Planung.	Lehrgespräch
	Bewertungsmaßstäbe und Klärung der Arbeitsschritte	Die unbedingt einzuhaltenden Anforderungen werden ermittelt. Ggf. wird ein Pflichtenheft erstellt. Die notwendigen Arbeitsschritte werden erörtert.	Lehrgespräch
Lösen der Konstruktionsaufgabe	Sammeln von Informationen	Die notwendigen Informationen und Unterlagen werden ermittelt und bereitgestellt.	Gruppenarbeit
	Lösungsvarianten	Ermittlung, Bewertung und Entscheidung Lösungsvarianten	Gruppenarbeit
	Grundprinzip entwerfen	Entwurf des Grundprinzips zur gewählten Lösungsvariante	Gruppenarbeit
	Konstruktive Gestaltung	Konstruktion auf Basis der verfügbaren Unterlagen und des festgelegten Grundprinzips	Gruppenarbeit
	Bewertung und Optimierung	Bewertung der Konstruktion, Vergleich mit den Alternativen, Optimierung	Gruppenarbeit
Nachbereitung der Konstruktionsaufgabe	Auswertung	Zunächst spontane, dann systematische Reflexion von Produkt und Prozess	Lehrgespräch
	Transfer	Produkt und Prozess wird in einen größeren Zusammenhang gestellt.	Lehrgespräch

11.11 Konstruktionsaufgabe: Checkliste

Check-box	Check	Prüffrage	Notizen
Grundlegende Planungsaspekte			
<input type="checkbox"/>	Komplexität des technischen Systems	Welche Komplexität des technischen Systems scheint angemessen?	
<input type="checkbox"/>	Grad der Selbständigkeit	Welcher Umfang an Hilfestellungen (z. B. Materialien) erscheint angemessen?	
<input type="checkbox"/>	Materialplanung	Welche Materialien werden in den einzelnen Phasen benötigt?	
Phase I: Eröffnung der Konstruktionsaufgabe			
<input type="checkbox"/>	Konstruktionsauftrag	Welcher Konstruktionsauftrag ist angemessen? Wie wird er präsentiert?	
<input type="checkbox"/>	Analyse	Wie kann die Analyse des Konstruktionsauftrags durch die Lernenden unterstützt werden?	
<input type="checkbox"/>	Intuitive Lösungsansätze	Wie kann die Erstellung erster intuitiver Lösungsansätze unterstützt werden?	
Phase II: Lösen der Konstruktionsaufgabe			
<input type="checkbox"/>	Informationssammlung	Wie kann die Informationssammlung der Lernenden vorbereitet und begleitet werden?	
<input type="checkbox"/>	Lösungsvarianten erfassen	Wie kann die Feststellung der Lösungsvarianten durch die Lernenden vorbereitet und begleitet werden?	
<input type="checkbox"/>	Entwurf des Grundprinzips	Welche Bewertungskriterien werden zugrundegelegt (z. B. Maßgenauigkeit, Funktionstüchtigkeit)?	
<input type="checkbox"/>	Bewertungsform	Wer und wie wird das technische System bewertet?	
Phase III: Nachbereitung der Konstruktionsaufgabe			
<input type="checkbox"/>	Optimierung	Wie kann die Optimierung der Fertigungsplanung unterstützt werden?	
<input type="checkbox"/>	Transfer	In welchen größeren Zusammenhang ist der Prozess und das Produkt zu stellen?	
Materialien für alle Phasen			
<input type="checkbox"/>	Aufgabenstellung		
<input type="checkbox"/>	Zeichnungen		
<input type="checkbox"/>	Tabellen		
<input type="checkbox"/>	Fachbücher		
<input type="checkbox"/>	Prospekte		
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			

11.12 Moderne Medien (E-Learning): Übersicht entlang der Phasen einer vollständigen Handlung

Phase	E-Learning-Variante	Kurzcharakteristik	Produkt (Beispiele)
Information: Erschließung von Informationsquellen	Content Sharing	Information über die zugrundeliegende Problemstellung durch Dokumente in verschiedenen Formaten, vor allem Videos	YouTube, Flickr
	Suchdienste	Auffinden von Dokumenten auf einem Computer, dem Intranet oder dem Internet	Google
	Linksammlung	Bereitstellung von Einstiegspunkten zur eigenständigen Erschließung von Informationen im Internet	Mister Wong, del.icio.us
	WebQuest	Strukturiertes Auffinden von Informationen mit Hinweisen zum Prozess und Unterstützung der Selbstbewertung	easywebquest.ch
Information: Rückgriff auf bereitgestellte Information	Rückgriffe auf Dokumente im Internet (Content Sharing)	Information durch Dokumente in verschiedenen Formaten	YouTube, Slideshare
	Teleteaching	Vor allem rezeptive Information der Lerner über einen Lerngegenstand durch zeitgleiche oder zeitversetzte Übertragung von Frontalunterricht im Internet, häufig ergänzt um weitere Materialien	iTunes-U
	Lernprogramme & E-Books	Erschließung eines Lerngegenstandes durch Informationsdarbietung, Aufgabenstellen, Antwortanalyse und Rückmeldung	Apps
	Online-Kurse	Im Internet verfügbare Kurse, z.B. MOOCs	SOOC13
	Erweiterte Realität	Einblenden künstlich erzeugter Objekte in das Sichtfeld	Google Maps mit Zusatzobjekten
Information: Aufbereitung	Web-Office-Anwendungen	Gemeinsame Arbeit an Lernprodukten, die sich in Office-Dokumenten niederschlagen, also Texten, Tabellen und Präsentationen	Google Text & Tabellen
	Mindmapping-Anwendungen	Gemeinsame Erstellung von Inhaltsstrukturen, vor allem concept maps	Mindmeister
	Soziale Lesezeichen	Ordnen von Informationen durch im Internet von einer Person oder eine Gruppe gepflegte, nach Schlagworten geordnete Lesezeichen	Mister Wong, del.icio.us, Furl.com
Planung	Koordinationsdienste	Aufgaben- und Zeitmanagement	Google Calender, rememberthemilk
	Soziale Netzwerke	Identitäts- und Beziehungsmanagement im Internet	Facebook, XING
Reflexion und Präsentation	Wiki	Dokumentation des Lernens durch im Internet lesbare und direkt gemeinsam veränderbare Texte, die stark untereinander verbunden sind	MediaWiki, TWiki
	Blog	Dokumentation des Lernens durch ein im Internet geführtes Tage- bzw. Logbuch mit guten Möglichkeiten der inhaltlichen Vernetzung mit anderen Personen	WordPress, Twitter
	Podcast	Dokumentation des Lernens durch Audio- oder Videodateien im Internet mit der Möglichkeit des Abonnements	iTunes
	E-Portfolio	Selbstreflexion und Dokumentation von Lernprodukten	Mahara
	E-Test	Möglichkeiten der Lernkontrolle für die Lernenden mit automatisierter Auswertung, meist in Form von Mehrfachwahlaufgaben	Hot Potatoes
Kommunikation	Kommunizieren (asynchron)	Kommunikation durch E-Mail, SMS und Diskussionsforen	Gmail
	Kommunizieren (synchron)	Kommunikation durch Chat, Instant Messaging oder WebConferencing	Skype, Google hangout
	Umfragen	Sonderform der Kommunikation	SurveyMonkey

12 METHODISCHE ANALYSEN: SELBSTGE- STEUERTE METHODEN UND INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

12.1 Merkmalsbereiche selbstgesteuerten Lernens (SoLe-Ansatz): Übersicht

MB 1: Relevanzeinschätzung vorgefundener bzw. vorgegebener Gegenstandsbereiche	MB 2: Reflexion von Sinn und Zweck	MB 3: Bedeutungerschließung und -bewertung
Lernsituationen mit Ernstcharakter, d. h. 26. „berufsrelevante“ Probleme (Inhalte) für die Aus- und Weiterbildung und für die Berufstätigkeit; 27. Bezug auf die Praxis des aus- bzw. weiterbildenden Teilsystems; 28. Berücksichtigung institutioneller und sozialer Rahmenbedingungen	29. Ergebnis vorgegebener Zustandsanalysen prüfen; 30. prüfen, inwieweit man sich mit dem angegebenen Ziel identifizieren kann; 31. Abgleich mit/Aufstellen von Zielprioritäten (Bewertungsproblem)	32. Bedeutsamkeit und Betroffenheit reflektieren; 33. Empathie, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz (Identitätsbildung) entwickeln durch Interaktion mit Lernenden, Lehrenden und Lehr-Lern-Materialien
MB 4: Vorgefundene bzw. vorgegebene Komplexität	MB 5: Lernen als geplantes Handeln	MB 6: Sich Einlassen
Lernsituationen als nicht wohldefinierte („echte“) Probleme, d. h. 34. keine festgelegte Problemdefinition; 35. keine vorgefertigten, vorgeschriebenen Antworten, Strategien und Hypothesen; 36. nicht vollständig konfigurierte Lernmaterialien	37. Problemdefinition; 38. Auseinandersetzung mit und Kombination von Wissen; 39. Lösungsvorschläge machen; 40. die Mittel für gerechtfertigt halten; 41. die Nebeneffekte im Verhältnis zu den Effekten bewerten; 42. sich zutrauen, den Einsatz der Mittel handelnd zu realisieren (subjektive Kompetenz nutzen); 43. Lösungsvorschläge realisieren; 44. Ergebnis-/Handlungskontrolle	45. prinzipielle Eigenständigkeit; 46. hierarchieübergreifende Aktivitäten; 47. mögliche Leitungsfunktionen; 48. geringer Instanzenweg; 49. Einschluss von Fehlern und Misserfolg (konstruktives Fehlerverständnis); 50. mögliche Diskrepanz subjektiver und objektiver Kompetenz (muss ggf. von Mitlernenden und/oder Lehrkräften harmonisiert werden); 51. Entscheidungs- und Handlungsspielräume
MB 7: Externalisierung kognitiver, motivationaler und emotionaler Kompetenzen	MB 8: Werteverantwortung	MB 9: Relevanzaustausch
52. Dokumentation und 53. Präsentation (inkl. Gewährleistung von logischer Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit); 54. Identitätsdarstellung / kommunikative Kompetenz	des eigenen ganzheitlichen Handelns gegenüber: 55. Lern- und Schulkultur; 56. Politischer Kultur; 57. Ethischer Grunddimensionen (Person-, Solidaritäts- und Subsidiaritätsprinzip)	i. S. von Kooperation und Kollaboration einschließlich 58. bereichsübergreifender Aktivitäten; 59. konstruktiver Rückmeldung; 60. gemeinsamer (diskursiver) Willensbildung (laterale Kooperation)

Quelle: Sembill, D. & Seifried, J. (2006). Selbstorganisiertes Lernen als didaktische Lehr-Lern-Konzeption zur Verknüpfung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung (S. 93–108). Stuttgart: Steiner.

12.2 Projektmethode: Ablaufschema

Phase	Inhalt	Typische Werkzeuge	Typische Aktions- / Sozialform
Projektinitialisierung	Projektidee wird aufgeworfen und zu einer ersten Projektskizze überführt	Brainstorming, Kartenabfrage, Mindmapping, Herbstlaub, Brainwriting	Gruppenarbeit (oder Lehrgespräch)
Projektdefinition und -planung	Projektdefinition: Definition der Ziele, der Meilensteine, des Projektteams bzw. der Zuständigkeiten sowie der Machbarkeit	Projektdefinition: Projektauftrag, Projektvertrag, Umfeldanalyse, Teamvertrag, Erfolgsindikatoren	Gruppenarbeit
	Projektplanung: Präzisierung der Ziele, Termin- und Ressourcenplan, Festlegungen zum Berichtswesen, Qualitäts-, Risiko- und Akzeptanzmanagement	Projektplanung: Projektstrukturplan, Projektablaufplan (PAP), Balkenplan, Meilensteinplan, Risikoanalyse, Maßnahmenkatalog (ToDo-Liste)	
Projektdurchführung	Bearbeitung entsprechend der Projektplanung, Monitoring	Teamtreffen, Vernissage, Zwischenbilanz, Zwei-Felder-Tafel zur Problemlösung	Gruppenarbeit, ggf. Schülervortrag (Zwischenpräsentation)
Projektabschluss	Dokumentation und Debriefing	Projektordner, Protokolle, Projekttagebuch, Projektbericht, Projekt-Portfolio, Wandzeitung	Gruppenarbeit, ggf. Schülervortrag (Abschlusspräsentation)
Projektbewertung	Assessment Prozess und Produkte	Evaluationszielscheibe, Kartenabfrage, Fragebogen, Interview, Erfolgsindikatoren auswerten	Gruppenarbeit

12.3 Stationenlernen: Ablaufschema

Phase	Inhalt	Typische Aktions-/Sozialform
Hinführung	Orientierung der Lernenden über die Themen sowie die einzelnen Stationen	Lehrervortrag
Lernen an den Stationen	Einstieg in das Thema, ggf. an einer eigenen Station	Einzel- oder Gruppenarbeit
	Selbstständige Erarbeitung an mehreren Stationen	Einzel- oder Gruppenarbeit
Abschluss	Ggf. Berichterstattung vor der Klasse	Schülervortrag
	Zusammenfassung, Bewertung Prozess und ggf. Ergebnisse durch die Lehrkraft	Lehrgespräch

12.4 Beratung: Ablaufschema

Phase	Teilziele der Beratung	Strategien der Beratung
Anfangsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer tragfähigen Beratungsbeziehung • Klärung und Abgrenzung der Probleme • Bewertung der Probleme • Aushandeln des Beratungsvertrages 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorieren • Prioritäten setzen und fokussieren • Vermitteln der Grundwerte der Akzeptanz und des Verstehens
Mittelphase	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme neu bewerten • Arbeitsbeziehung aufrecht erhalten • Arbeit am Vertrag fortsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderung • Konfrontation • Feedback geben • Informationen geben • Weisungen geben • Selbstmitteilung • Unmittelbarkeit
Endphase	<ul style="list-style-type: none"> • Über angemessene Veränderungen entscheiden • Veränderungen ausführen • Lernen übertragen • Beratung beenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele setzen • Handlungen planen • Was hindert Klienten am Handeln? • Handlungen evaluieren und Veränderungen aufrecht erhalten • Abschließen

Quelle: Culley, S. & Müller, C. W. (2004). Beratung als Prozeß: Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten. Weinheim: Beltz.

12.5 Förderplanarbeit: Ablaufschema

Phase	Gegenstand	Dokument
Förderdiagnose	Erfassung der Ist-Situation mit Hilfe von Befragungen (qualitativ oder quantitativ), Beobachtungen oder Nutzung vorhandener Daten	Kompetenzbericht bzw. Lernerakte
Erstellung Förderplan	Bestimmung der Schwerpunkte bzw. Ziele der Förderung, Festschreibung der Fördermaßnahmen, ggf. Diskussion des Förderplans in einer Förderplankonferenz, Kontrakt	Förderplan & Zielvereinbarung
Umsetzung des Förderplans	Förderung des Lerners innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Dokumentation	Protokoll der Aktivitäten
Evaluation und Revision	Diagnose, Reflexion, ggf. Korrektur und Fortschreibung des Förderplans	Förderplan

12.6 Konfliktgespräch: Erweitertes Ablaufschema

Einleitung	Begrüßen	Sich vorstellen. Die Schlichterin oder der Schlichter stellt sich vor, nennt den eigenen Namen und fragt ggf. nach den Namen der Konfliktpartner(innen).
	Ziele verdeutlichen	Das Ziel des Schlichtungsdialogs wird verdeutlicht. Die Streitenden selbst suchen Lösungen, die beide zufriedenstellen. Für diesen Prozess bietet die Schlichterin oder der Schlichter Hilfe an.
	Grundsätze benennen	Die Schlichterin oder der Schlichter sichert den Konfliktpartnerinnen und Konfliktpartnern Vertraulichkeit und Neutralität zu.
	Schlichtungsprozess erklären	Die Schlichterin oder der Schlichter erklärt die nächsten Schritte des Schlichtungsprozesses: 1. Standpunktentwurf, 2. Lösungen suchen und Verständigung finden, 3. die Vereinbarungen schriftlich festhalten.
	Berichten	Die Konfliktparteien tragen nacheinander ihre Sicht des Konflikts und der augenblicklichen Situation vor.
Klärungen	Zusammenfassen	Die Schlichterin oder der Schlichter wiederholt die wesentlichen Punkte und fasst die Konfliktangaben zusammen (möglichst mit Worten der Konfliktparteien).
	Nachfragen	"War das so?", "Warum haben Sie ...?"
Lösungen	Lösungsmöglichkeiten überlegen	Die Konfliktpartner sammeln Lösungen. Jeder notiert seine Vorschläge still. "Überlegt dabei: Was bin ich bereit zu tun? Was erwarte ich vom anderen?"
	Lösungsmöglichkeiten aufschreiben	Alle Lösungsmöglichkeiten werden vorgelesen und gehört, gesammelt und in der Regel von der Schlichterin oder dem Schlichter auf Karteikchen geschrieben.
	Lösungen auswählen	Die Lösungsvorschläge werden gemeinsam bewertet. Gute Lösungen sind: Realistisch, ausgewogen und genau genug. "Welcher Vorschlag ist der beste? Oder kann es eine Kombination von Lösungsvorschlägen geben?"
	Lösungen vereinbaren	Die möglichen Vereinbarungen werden mündlich genannt, und es wird geprüft, ob die Konfliktpartner diesen Lösungsvorschlägen zustimmen können.
	Vereinbarungen aufschreiben	Die schriftliche Vereinbarung wird erstellt. Die Lösung muss genau formuliert werden: Wer will was und wann was tun, um den Konflikt beizulegen oder den Schaden zu beheben? Einfache, neutrale Wörter benutzen, keine Beschuldigungen. Ggf. sollte festgehalten werden, was passiert, wenn eine Partei ihre Pflichten aus dem Vertrag nicht erfüllt, z.B. dann den Schlichtungsprozess fortsetzen bzw. ihn wieder aufgreifen
Vereinbarungen	Vereinbarung unterschreiben	Ist die Schlichtungsvereinbarung formuliert, wird sie, ggf. Satz für Satz, vorgelesen und von den Konfliktpartner(innen) gebilligt. Wenn alle Einzelheiten angenommen wurden, fragt die Schlichterin oder der Schlichter, ob die Vereinbarung auch insgesamt gebilligt wird oder ob noch Fragen offen sind.
	Verabschieden	Vielleicht bietet sich noch ein Rückblick an, wie die Konfliktpartner das Schlichtungsdialog erlebt haben und wie sie jetzt im Augenblick die weitere Beziehung sehen.

Quelle: Graun, G. & Hünicke, W. (1996). Streit-Schlichtung: Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für Konfliktlösungen in der Schule. Soest. Verfügbar unter http://www.bug-nrw.de/cms/front_content.php?idcat=98.

12.7 Individueller Förderplan: Vorlage

Name:	Geburtsdatum:	Klasse:
Lehrkraft:	Schuljahr:	

Fachkompetenz (inkl. Fachpraxis)

<i>Ist</i>	<i>Förderziel</i>	<i>Fördermaßnahme</i>	<i>Wer, wann, wo?</i>	<i>Nächste Zielkontrolle</i>

Lernkompetenz

<i>Ist</i>	<i>Förderziel</i>	<i>Fördermaßnahme</i>	<i>Wer, wann, wo?</i>	<i>Nächste Zielkontrolle</i>

Sozialkompetenz

<i>Ist</i>	<i>Förderziel</i>	<i>Fördermaßnahme</i>	<i>Wer, wann, wo?</i>	<i>Nächste Zielkontrolle</i>

Selbstkompetenz

<i>Ist</i>	<i>Förderziel</i>	<i>Fördermaßnahme</i>	<i>Wer, wann, wo?</i>	<i>Nächste Zielkontrolle</i>

(Berufs-)Sprachliche Kompetenz

<i>Ist</i>	<i>Förderziel</i>	<i>Fördermaßnahme</i>	<i>Wer, wann, wo?</i>	<i>Nächste Zielkontrolle</i>

Verfasser(in) des Förderplans, Datum		
Unterschrift Schüler(in), Datum		

In Anlehnung an KM-BW (2008)

12.8 Handlungsfelder, Bereiche und beispielhafte Aktivitäten individueller Förderung im „Gütesiegel individuelle Förderung“ (www.chancen-nrw.de)

Handlungsfeld	Bereich	Aktivitäten (Beispiele)
Grundlagen schaffen - Beobachtungskompetenz stärken	Bestandsaufnahme	<ul style="list-style-type: none"> Sprachstandtests Standardisierte Tests zur Bestimmung von Lernstand und Lerntyp Leseverständnistest
	Lernstand und Lernbedarf	<ul style="list-style-type: none"> Umsetzung interner Vergleichsarbeiten Diagnostische Aufgaben zur Fachkompetenz Diagnostische Gespräche zur Erfassung individueller Besonderheiten
	Selbststeuerung	<ul style="list-style-type: none"> Selbständiges Lernen bzw. Lernen lernen im Kontext fachlichen Lernens Selbständiges Lernen bzw. Lernen lernen im Rahmen von Lernsituationen Selbständiges Lernen bzw. Lernen lernen im Rahmen von Projekttagen
Mit Vielfalt umgehen	Didaktische Jahresplanung	<ul style="list-style-type: none"> Kompetenztableaus und Verfahren zur Abstimmung der Kompetenzentwicklung in Lernsituationen bzw. Unterrichtseinheiten Systematische Verankerung des Erwerbs von Lernstrategien in der didaktischen Jahresplanung Einplanung von Stützunterricht / Differenzierungsunterricht
	Beratung und Begleitung	<ul style="list-style-type: none"> Etablierung einer bildungsgangbezogenen Lernberatung Schaffung von Tutoren- / Mentoren- / Lernpatenschaften Integration von Förderempfehlungen in Lernsituationen
	Infrastruktur/Arbeitsformen	<ul style="list-style-type: none"> Kooperativ abgestimmte Formen der Material- und Curriculumentwicklung Vereinbarungen einzelner Gruppen schaffen Verbindlichkeit zur Nutzung von Lernsituationen Individueller Förder- und Förderbedarf wird erhoben
	Lernaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> Individuelle Lernverläufe werden auf der Grundlage der Analyse von Lernstand und Lernbedarf gestaltet Lernaufgaben, die den kooperativen Wissenserwerb erfordern Lernaufgaben haben Individuelle Zugänge
	Unterricht und Lernumgebungen	<ul style="list-style-type: none"> Lerntagebuch/Portfolioarbeit sind in den Lernsituationen etabliert Organisationsformen, die persönlichem Lerntempo und individuell geprägten Arbeitsergebnissen Raum geben Reflexionsphasen und Impulse zur Reflexion sind im Unterrichtsprozess integriert
	Interaktion/ Austausch/Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> Über Übungen und Hinweise zur Selbstorganisation wird die Konzentrationsfähigkeit gestärkt Schülerinnen und Schüler werden geschult, mit Prüfungsstress und Belastung umzugehen und Enttäuschungen konstruktiv zu verarbeiten Es gibt vielfältige Lerngelegenheit für soziales Lernen
Übergänge begleiten, Lernen dokumentieren	Übergangsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> Informationsveranstaltungen für abgehende Schulformen Gegenseitige Hospitation aufnehmender bzw. abgebender Schulen Gegenseitige Schulbesuche aufnehmender bzw. abgebender Schulen
	Kooperation mit regionaler Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> Chat, Forum Selbstlernzentren Exkursionen Dritte in Schule, z. B. Ausbilder der Betriebe, Expertenvorträge, Berufsvertreter, ...
	Entwicklung beruflicher Perspektiven	<ul style="list-style-type: none"> Qualifizierungsportfolio für Absolventen eines Bildungsganges Organisation von Schnuppervorlesungen an Hochschulen für Abiturienten Probeunterricht in Fachschulbildungsgängen
	Eintritt in die berufliche Schule	<ul style="list-style-type: none"> Probeunterricht in einem Bildungsgang des Berufskollegs Kompetenzcheck, Qualifizierungsportfolio Konzept zu Förderung der Ausbildungsreife
Förderung über Strukturen sichern, Wirksamkeit prüfen	Schulinterner Transfer	<ul style="list-style-type: none"> Darstellung des Transfers im Förderprogramm der Schule Darstellung des Transfers im Schulprogramm Schulinterne Lehrerfortbildung zu den didaktischen Modellen
	Kooperation mit außerschulischen Partnern	<ul style="list-style-type: none"> Kooperation mit staatlichen Schulpsychologen, schulpsychologischen Diensten Kooperation mit Ausbildungsbetrieben Kooperation mit Zuständigen Stellen
	Entwicklung regionaler Förderverbünde	<ul style="list-style-type: none"> Verbindlich geregelter, ständiger Informationsaustausch Kooperation mit abgebenden Schulen (z. B. Schulen der SEK I) Fortbildungen in Kooperation mit anderen Schulen
	Austausch und Veröffentlichung	<ul style="list-style-type: none"> Beratung und Information anderer Schulen auf Anfrage Gegenseitige Besuche und Beratung Veröffentlichungen (Internet, Printmedien, eigene Buchveröffentlichungen)
	Überprüfung der Schulleistungsdaten	<ul style="list-style-type: none"> Analyse der Schulstatistik Beratungsgespräche und Lernvereinbarungen Auswertung von interner Vergleichsarbeiten Quote der in Ausbildung und Studium vermittelten Schülerinnen und Schüler
	Lernmotivation und Arbeitszufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu Lernfreude und Lernklima Zahlen zu Absentismus und Schulverweigerung Analysen zur Arbeitszufriedenheit im Kollegium
	Schulleitungshandlungen	<ul style="list-style-type: none"> Förderung der Teambildung Implementation von Fördermaßnahmen Evaluation von Fördermaßnahmen

	Schulorganisatorische Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Sachausstattung wird zum Zweck der individuellen Förderung ausgebaut • Ausbau der medialen Infrastruktur, z. B. Selbstlernzentren • Unterstützung durch Sozialarbeit u. a. Assistenzkräfte
	Lehrerfortbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungen zum Thema „Grundlagen pädagogischer Diagnostik“ • Fortbildungen zum Thema „Methoden der Beobachtung“ • Fortbildungen zum Thema „Lernprozessbeobachtung und Leistungsbeurteilung“
	Kooperation und Beratung in Fachgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung und Stärkung von Beobachtungs- und Beratungskompetenz • Entwicklung von Instrumenten zum Erkennen besonderer Begabungen bzw. besonderer Lernschwierigkeiten
	Systemische Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildung zu Grundlagen systemischer Beratung • Nutzung unterschiedlicher Beobachtungsperspektiven für Ursachenklärungen • Fortbildung zu Formen von Lernprozessberatung
	Qualifikation von Lerntutoren	<ul style="list-style-type: none"> • Lerntutorinnen und Lerntutoren werden ausgesucht • Lerntutorinnen und Lerntutoren werden ausgebildet • Lerntutorinnen und Lerntutoren werden begleitet

13 METHODISCHE ANALYSE: AKZENTUIERTE FÖRDERUNG VON SOZIALKOMPETENZ, LERNKOMPETENZ UND SPRACHKOMPE- TENZ

13.1 Sozialkompetenz-Training: Ablaufschema

Phase	Inhalt	Typische Aktions-/ Sozialform
Vorbereitungsphase	Sensibilisierung der Lernenden	Lehrgespräch
	Ggf. Diagnose der Sozialkompetenz	Einzelarbeit
	Ggf. Modellierung bzw. Beschreibung sozialkompetenten Handelns	Lehrvortrag
Rollenspiel bzw. Videofeedback*	Briefing	Lehrvortrag
	Spielen	Gruppenarbeit
	Debriefing (als 5E-Debriefing**)	Lehrgespräch
Nachbereitung	Reflexion bzw. Erhebung des Lernfortschrittes	Einzelarbeit
	Transferförderung	Lehrgespräch, Lehrvortrag

* siehe auch eigenes Ablaufschema, ** Siehe gesondertes Merkblatt.

13.2 Dilemma-Diskussion: Ablaufschema

Phase	Inhalt	Ziele	Typische Aktions-/ Sozialform	Zeit
Einführung in das Dilemma	<ul style="list-style-type: none"> Präsentation Nachfragen 	<ul style="list-style-type: none"> Vertraut sein mit den Fakten Natur eines Dilemmas kennenlernen 	Klasse	15
Probeabstimmung	<ul style="list-style-type: none"> Probeabstimmung durchführen Erste Meinungslager bilden Ggf. Dilemma erneut darstellen Meinungslager 50:50 bilden 	<ul style="list-style-type: none"> Sich öffentlich mit einer Meinung zu einer Kontroverse exponieren Unterschied zwischen Entscheidung unter Druck und druckfreier Meinungsbildung verstehen Vielfalt der Meinungen zu einem moralischen Problem anerkennen 	Klasse	15
Pro-Contra-Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> Meinungslager in Pro-Kontra-Gruppen a 3-4 Lerner unterteilen Argumente für die eigene Position sammeln und bewerten Diskussion vorbereiten 	<ul style="list-style-type: none"> Andere Menschen (auch Nicht-Freunde) als Quelle von Unterstützung erleben Begründungen als Quelle der Stärkung der eigenen Position sehen lernen Entdecken, dass Argumente eine unterschiedliche (moralische) Qualität haben können 	Gruppe	10
Diskussion im Klassenverband	<ul style="list-style-type: none"> Diskussionsregeln erläutern Argumente-Ping-Pong 	<ul style="list-style-type: none"> Öffentliche Diskussionen über wirkliche moralische Probleme schätzen lernen. Sich Gehör verschaffen lernen; die eigenen Argumente pointiert vortragen lernen; Argumente nach ihrer Wichtigkeit ordnen und sich auf die wichtigsten konzentrieren lernen Anderen genau zuhören lernen Lernen, zwischen der Qualität von Argumenten (über die man heftig streiten kann) und der Qualität von Menschen (die man immer respektieren sollte) zu unterscheiden 	Klasse	30
Kontra-Pro-Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> Argumente der Gegenseite sichten Argumente der Gegenseite bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> Entdecken, dass Argumente unterschiedliche moralische Qualität haben können Entdecken, dass auch Gegner gute Argumente haben können. Gute Argumente auch dann schätzen lernen, wenn sie von der Gegenseite kommen 	Gruppe	10
Schlussabstimmung	<ul style="list-style-type: none"> Abstimmen Qualität herausstellen Bedeutung der Abstimmung relativieren 	<ul style="list-style-type: none"> Kritik der eigenen Position zu schätzen lernen Lernen, dass auch die kontroverse Diskussion über ernsthafte Probleme zur Qualität des Lebens beiträgt 		
Nachfragen	<ul style="list-style-type: none"> Debriefing 	<ul style="list-style-type: none"> Sich der Entwicklung bewusst werden, die man durch die Dilemma-Diskussion selbst durchgemacht hat. Die Lernsituation >Dilemma-Diskussion< wertschätzen lernen. Wozu kann sie mir und anderen helfen? 	Klasse	20

Quelle: Leicht erweitert nach Lind, G. (2003). Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

13.3 Erstellung eines edukativen Dilemmas: Checkliste

Check-box	Check	Prüffrage	Notizen
<input type="checkbox"/>	Zwangslage	Liegt eine Zwangslage vor?	
<input type="checkbox"/>	Moralische Zwangslage	Ist es eine moralische Zwangslage?	
<input type="checkbox"/>	Neugier, Empathie, Spannung	Wird Neugier, Empathie und Spannung ausgelöst?	
<input type="checkbox"/>	Ängste	Werden keine Ängste ausgelöst?	
<input type="checkbox"/>	Keine Auswege	Lassen sich keine leichten Auswege aus der Zwangslage finden?	
<input type="checkbox"/>	Knappe Darstellung	Ist die Geschichte kurz und verständlich dargestellt? (Maximal eine halbe Seite)	
<input type="checkbox"/>	Erster Satz	Wird im ersten Satz gleich gesagt, dass ein Dilemma vorliegt und wer das Dilemma entscheiden muss?	
<input type="checkbox"/>	Namen Person	Hat die Dilemma-Person einen Namen?	
<input type="checkbox"/>	Altersgerechtigkeit	Ist das Dilemma für die Altersgruppe geeignet, in der es benutzt werden soll?	
<input type="checkbox"/>	50:50-Regel	Führt das Dilemma zu Abstimmungsergebnissen von ca. 50:50? (Bei Ergebnissen von 70:30 oder mehr sollte keine Diskussion geführt werden.)	
<input type="checkbox"/>	Verständnis	Wird das Dilemma bei der Erprobung von den Schülern so verstanden, wie es von mir gemeint war?	
<input type="checkbox"/>	Aktualität Bezüge	Enthält das Dilemma Bezüge zu öffentlichen Diskussionen, die für neue Schülergenerationen nicht (mehr) aktuell sind?	
<input type="checkbox"/>	Realitätsnähe und Glaubwürdigkeit	Ist die Darstellung des Dilemmas realistisch und glaubwürdig?	

Quelle: Fragen sehr leicht verändert nach Lind, G. (2003). Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

13.4 Lernkompetenz-Training: Ablaufschema

Phase	Inhalte
Sensibilisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstreflexion zu einem Aspekt der Lernkompetenz • Fallbeispiel eines Lernalers mit Problemen • Erwartungen erheben (Kartenabfrage), Gefühle erfassen • Lernverhalten erlebbar machen, zum Beispiel Prüfungsaufgabe stellen • Lebenslanges Lernen zum Thema machen
Strategie entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht-standardisierte Erfassung der Lernkompetenz • Standardisierte Erfassung der Lernkompetenz, z. B. mit LIST oder WLI
Strategie systematisieren, korrigieren und erweitern	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrervortrag oder Klassengespräch zu einer bestimmten Teilkompetenz • Einzel-, Gruppenarbeit oder kooperatives Lernen zu Verbesserungsmaßnahmen
Strategien anwenden und evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> • Hausaufgabe und Lerntagebucheintrag

Quelle: Leicht erweitert nach Metzger, C. (2008). *Wie lerne ich? Lernstrategieninventar für Studentinnen und Studenten* (10. Aufl.). Aarau: Sauerländer.

13.5 Erlebnispädagogik: Ablaufschema

Phase	Inhalte	Typische Aktions- / Sozialform
Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> Gegenseitiges Kennenlernen Abgleich der gegenseitigen Erwartungen Hinweise zu Regelungen betreffend die Sicherheit und Gesundheit Übungen zum emotionalen und körperlichen Aufwärmen 	Lehrgespräch
Übungen	<ul style="list-style-type: none"> Durchführung mehrerer erlebnispädagogischer Übungen (Übung 1 bis Übung x) 	Gruppenarbeit
Debriefing	<ul style="list-style-type: none"> Debriefing (5E-Debriefing*) 	Lehrgespräch

* Siehe gesondertes Merkblatt.

13.6 5-Gang-Lesetechnik: Vorlage Arbeitsblatt

1	Lesen vorbereiten	Ich stimme den Rahmen ab.	<ul style="list-style-type: none"> • Warum lese ich diesen Text? • Was soll am Ende nach dem Lesen herauskommen? • Wie lange habe ich Zeit?
2	Text überfliegen	Ich spüre den Aufbau des Textes auf.	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt mir der Text Hinweise, wie er aufgebaut ist? • Was erwarte ich aufgrund dieser Hinweise?
3	Abschnitte gründlich und kritisch lesen	Ich lese den Text Abschnitt für Abschnitt gründlich. Ich überlege, was mir der Abschnitt sagt und ob das Gesagte richtig ist.	<ul style="list-style-type: none"> • Wo fängt der Abschnitt an und wo hört er auf? • Was sagt mir dieser Abschnitt? • Stimmt das, was ich gelesen habe? Oder finde ich etwas, was dagegen spricht?
4	Abschnitt zusammenfassen	Ich fasse den gelesenen Abschnitt zusammen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann ich den Text in diesem Abschnitt in wenigen Worten zusammenfassen?
5	Text wiederholen und zusammenfassen	Nach dem Lesen aller Abschnitte wiederhole ich alle Abschnitte und fasse den Text zusammen	<ul style="list-style-type: none"> • Was sagen mir die einzelnen Abschnitte? • Wie kann ich den ganzen Text zusammenfassen?

13.7 Lerntagebuch: Vorlage Arbeitsblatt

Das Ziel

Das **Lerntagebuch** ist ein persönlicher Begleiter. Ich halte darin fest, was mir wichtig ist. Es hilft mir, eine Bilanz zu ziehen, Rückschau zu halten, beim Nachschauen und Repetieren. Ich kann es auch bei der Vorbereitung von Gesprächen mit Lehrern und Lehrerinnen beiziehen.

Inhalt

Eingetragen werden sowohl Wissensstoff als auch meine Vorgehensweisen, Ideen, meine positiven und negativen Gefühle beim Lernen, Erfolge und Misserfolge, Überlegungen, Erkenntnisse und Schlussfolgerungen.

Ich trage auch Erfahrungen aus Prüfungen und Kommentare dazu ein und versuche mir eine Antwort auf folgende Fragen zu geben: Bin ich mit dem Resultat zufrieden? Warum habe ich eine schlechte Note erhalten? Habe ich genügend Zeit für die Vorbereitung aufgewendet? Habe ich das falsche gelernt?

Ich kann es nach meinen persönlichen Vorlieben gestalten mit Notizen, Tabellen, Zeichnungen, Skizzen und Mind-Maps.

Ich lasse mich von folgenden Fragen leiten:

- Was habe ich gelernt?
- Wie bin ich vorgegangen?
- Was ist mir gelungen?
- Welche Fortschritte habe ich gemacht?
- Wo hatte ich Probleme?
- Wie habe ich versucht, die Probleme zu lösen?
- Was mache ich nächstes Mal gleich?
- Was mache ich nächstes Mal anders?
- Was muss ich noch klären?
- Worauf bin ich stolz?
- Was hat mir Spaß gemacht?
- Worüber möchte ich noch mehr erfahren?

Quelle: Schröder-Naef, R. Doris. (2002). Lerntraining in der Schule: Voraussetzungen - Erfahrungen - Beispiele. Beltz Praxis. Weinheim: Beltz.

14 METHODISCHE ANALYSE: AKZENTUIERTE FÖRDERUNG VON SELBSTKOMPETENZ & ENTWICKLUNG ALS LEHRKRAFT

14.1 Selbstreflexion: Kriterienkatalog

Selbstreflexion initiieren

	0	1	2	3	4	5
Selbstaufmerksamkeit stimulieren						
Selbstreflexionsbarrieren überwinden						

Kommentar:

Informationen über sich selbst gewinnen

	0	1	2	3	4	5
Direkte Rückmeldung durch andere Personen, z. B. Feedback, nutzen						
Indirekte Rückmeldung durch andere Personen nutzen						
Soziale Vergleiche mit anderen Personen herstellen						
Das eigene Handeln beobachten und interpretieren						
Wissen durch Vergleiche erlangen (ideale, intertemporale und dimensionale Vergleiche)						

Kommentar:

Selbstreflexion fokussieren, sich beurteilen und sich selbst erklären

	0	1	2	3	4	5
Selbstreflexion fokussieren						
Sich selbst beurteilen (Evaluation)						
Sich selbst erklären (Attribution)						

Kommentar:

Affekte kalibrieren

	0	1	2	3	4	5
Starke negative Affekte vermeiden bzw. damit umgehen						
Starke positive Affekte vermeiden bzw. damit umgehen						

Kommentar:

Konsequenzen aus der Selbstreflexion ziehen

	0	1	2	3	4	5
Handeln ändern bzw. sich Änderung des Handelns vornehmen						
Ideales oder reales Selbstkonzept anpassen						
Defensiv reagieren bzw. vermeiden						
Stimuli der Selbstaufmerksamkeit vermeiden bzw. suchen						
Affektiv reagieren bzw. vermeiden						

Kommentar:

14.2 Selbstreflexion: Checkliste

Checkbox	Check	Prüffrage	Notizen
Selbstreflexion initiieren			
<input type="checkbox"/>	Gibt es einen speziellen Anlass, etwa eine Weichenstellung, Misserfolge oder Konflikte, die mich dazu bringen, über mich selbst nachzudenken?		
<input type="checkbox"/>	Bin ich im Alltag so in Routinen verhaftet, dass ich schon gar nicht mehr über mich selbst nachdenke? Wie überwinde ich das?		
<input type="checkbox"/>	Bin ich, wie ein Hamster im Laufrad, so stark zeitlich eingebunden, dass ich mir keine Zeit nehme, über mich selbst nachzudenken? Wie überwinde ich das?		
<input type="checkbox"/>	Besteht die Gefahr, dass ich schlecht vor mir selbst dastehe, wenn ich über mich selbst nachdenke? Wie verhindere ich das?		
<input type="checkbox"/>	Fällt es mir schwer, genau zu wissen, wer ich eigentlich bin? Wie schaffe ich es trotzdem?		
Selbstreflexion fokussieren			
<input type="checkbox"/>	Worüber genau will ich über mich selbst mehr wissen?		
<input type="checkbox"/>	Was sind geeignete Quellen um Informationen über mich zu gewinnen?		
Informationen über mich selbst gewinnen			
<input type="checkbox"/>	Welche direkten Rückmeldungen erhalte ich zu mir?		
<input type="checkbox"/>	Welche indirekten Rückmeldungen erhalte ich zu mir?		
<input type="checkbox"/>	Wie war ich (in diesem Bereich) früher? Wie werde ich in Zukunft sein? Wie könnte bzw. möchte ich in Zukunft sein?		
<input type="checkbox"/>	Wie bin ich (in diesem Bereich) im Vergleich zu anderen Personen in diesem Bereich?		
<input type="checkbox"/>	Wie bin ich in diesem Bereich im Vergleich zu anderen Bereichen meines Handelns?		
<input type="checkbox"/>	Wie bin ich im Vergleich zu einem Set von Kriterien, die ich zugrunde legen kann?		
Affekte kalibrieren			
<input type="checkbox"/>	Wie überwinde ich (zu) starke negative Affekte wie Stress, Ärger oder Unsicherheit, die mich bei der Selbstreflexion stören?		
<input type="checkbox"/>	Wie überwinde ich (zu) starke positive Affekte, etwa zu hohe Selbstzufriedenheit, die mich bei der Selbstreflexion stören?		
Sich selbst beurteilen und erklären			
<input type="checkbox"/>	„Wer bin ich?“. Wo stehe ich im Licht der verschiedenen gewonnenen Informationen wirklich?		
<input type="checkbox"/>	Wie bin ich im Vergleich zu meinem Idealbild von mir bzw. meinen moralischen Anforderung an mich selbst selbst?		
<input type="checkbox"/>	Worauf führe ich dies zurück?		
Reagieren und Konsequenzen erarbeiten			
<input type="checkbox"/>	Kann bzw. muss ich mein Handeln ändern? Wie sollte ich handeln?		
<input type="checkbox"/>	Wo muss ich mein tatsächliches oder ideales Bild von mir selbst korrigieren oder erweitern?		
<input type="checkbox"/>	Wo muss ich meine moralischen Anforderungen an mich selbst korrigieren oder erweitern?		
<input type="checkbox"/>	Sollte ich aufgrund meiner Selbstbeurteilung zufrieden oder unzufrieden sein?		
<input type="checkbox"/>	Wie kann ich auch ohne Änderungen meines Bildes von mir oder meines Handelns mein Selbstwertgefühl erhalten?		
<input type="checkbox"/>	Welche weiteren Konsequenzen ziehe ich für meine eigene Person?		
<input type="checkbox"/>	Wie gewährleiste ich, dass ich auch in Zukunft noch mal über mich in diesem Bereich nachdenke?		

14.3 Selbstreflexion: SMART-Ziele: Checkliste

Checkbox	Check	Prüffrage	Notizen
S - Spezifisch			
<input type="checkbox"/>	Beschreibt das Ziel klar und eindeutig, was erreicht werden soll?		
M - Messbar			
<input type="checkbox"/>	Werden in der Formulierung des Zieles Zahlen verwendet, die den Zustand genau beschreiben?		
A - Anspruchsvoll			
<input type="checkbox"/>	Ist das Ziel zwar schwierig und anspruchsvoll, aber dennoch nicht unrealistisch, weil nicht zu erreichen?		
R - Relevant			
<input type="checkbox"/>	Ist das Ziel relevant?		
T - Terminiert			
<input type="checkbox"/>	Beschreibt das Ziel klar und eindeutig, was erreicht werden soll?		

Quelle: SMART-Kriterien nach Latham, G. (2009). Becoming the Evidence-Based Manager: Making the Science of Management Work for You: Davies-Black.

14.4 Selbstreflexion: Mein Bild auf mich selbst

Mit den folgenden Fragen sollen Sie für sich selbst Klarheit über sich bekommen. Beantworten Sie bitte die Fragen in den dafür vorgesehenen Feldern. Beachten Sie bitte die Reihenfolge. Seien Sie bitte ehrlich zu sich selbst und beantworten Sie die Fragen erst nach gründlichem Überlegen. Wenn Sie unehrlich sind, betrügen Sie nur eine einzige Person: Sich selbst.

- Meine Ziele: Was ist mir wichtig im Leben? Was will ich langfristig erreichen? Wie erfahre ich für mich selbst, was für mich wichtig ist?
- Mein Stand: Wenn ich mir diese Ziele ansehe: Wo stehe ich heute schon? Wie erfahre ich für mich selbst, wo ich eigentlich heute stehe?
- Meine Stärken und Schwächen: Wenn ich mir diese Ziele und meinen bisherigen Stand ansehe: Was kann ich gut, also wo bin ich stark? Was kann ich nicht so gut, wo habe ich Schwächen? Wie erfahre ich für mich selbst, was ich gut und was ich nicht so gut kann?
- Meine weitere Entwicklung: Wenn ich mir meine Stärken und Schwächen ansehe: Was unternehme ich, dass das, was ich gut kann, in Zukunft noch besser kann? Was unternehme ich, dass ich das, was ich heute noch nicht so gut kann, in Zukunft besser kann? Wie erfahre ich, wie ich besser werden kann?

14.5 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Didaktisches Tagebuch: Vorlage

Ein Tagebuch ist ein wichtiges Instrument zur Selbstreflexion. Experimentieren Sie mit verschiedenen Formaten: Die Art und Weise, ein Tagebuch zu führen ist individuell. Es muss zu Ihnen passen. Zum Start ein Vorschlag für die Struktur eines Tagebucheintrages.

- Ort, Datum des Tagebucheintrages
- Diese Woche: Was sind die wichtigen Vorkommnisse dieser Woche?
- Vertiefung: Welche zwei Vorkommnisse sind (mit Blick auf meine Entwicklung als Lehrkraft) besonders interessant? Wie genau sahen diese Vorkommnisse aus?
- Learnings: Wie erkläre ich mir das Vorkommnis? Welche Bedeutung hat es für mich (und meine Entwicklung als Lehrkraft)? Sollte ich Konsequenzen aus diesen Überlegungen ziehen?

In Anlehnung an Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005). Promoting reflective thinking in teachers. 50 action strategies (2. Aufl.). Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.

14.6 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Beispiel

Für die Selbstreflexion wählte ich diesmal ein Thema, welches mich als junger (relativ unerfahrener) Lehrer gerade in der vorhergehenden Woche beschäftigte.

Es bestand darin, dass ich manchmal, wenn es mit Klassen, die ich längere Zeit unterrichte und zu denen sich ein sehr vertrauensvolles und emotionales Verhältnis aufgebaut hat, das Gefühl habe in einen zu lockeren Umgangston zu wechseln, sich mehr und mehr dem Schülerjargon anzupassen, nicht im Sinne von "böser" Sprache, aber eben sehr locker. Das kann auch darin bestehen, kleine Neckereien "rauszuhaufen", die manchmal eben nur gehen, wenn die Schüler wissen, dass es nicht böse gemeint ist, obwohl es trotzdem manchmal hart an der Grenze ist (aber wenn ich die Grenze überschreite merke ich das und rücke das auch wieder gerade).

Als ich einmal mit einem Kollegen darüber sprach, meinte dieser: Tja, "wo ist denn eigentlich das Problem?". Er fragte erst ganz allgemein, warum ich denn eigentlich Lehrer geworden bin, etc. Die ersten Fragen konnte ich auch noch souverän beantworten, aber dann ging's weiter und auf einmal wurde mir ganz heiß und der blanke Angstschweiß brach aus, denn er verlange durch seine Fragen von mir, dass ich über meine Überzeugungen als Mensch, als Lehrer, Bürger, Vater, wie auch immer nachdachte und mir diese nicht nur zunehmend bewusst machte, sondern auch aussprach. Dabei hatte ich totale Angst auf einmal als Lehrerpersönlichkeit dazustehen, die ihrem Bildungsauftrag überhaupt nicht gerecht wird, als einem Freak, der in der Schule (zumindest auf Lehrerseite) überhaupt nichts zu suchen hat. Und das auch noch vor einem Kollegen, mit dem ich auch in Zukunft auf anderer Baustelle beruflich zu tun haben werde und der direkten Kontakt zu meiner Schulleitung hat. Na herzlichen Dank. Und damit komme ich vielleicht mehr und mehr an den (wohl hausgemachten) Knackpunkt der Sache, nämlich dass ich mir meine Überzeugungen, das, wofür ich als Lehrerpersönlichkeit stehe, das, was ich meinen Schülern mit auf den Weg geben möchte, mir bisher nicht ausreichend bewusst gemacht habe und demzufolge auch nicht bewusst und mit voller Überzeugung vertreten kann. Ergebnis aus meiner Sicht war, dass ich meine eigene "Regierungserklärung" dazu, wofür ich als Lehrer eigentlich stehe, noch machen muss. Dazu hat er mich ermuntert, indem er mehr und mehr davon aus mir herausgekitzelt hat, z.B. indem ich zwei verschiedene "Jacken anprobieren" musste und überlegen, inwieweit sie mir passen oder eben nicht, indem ich mir vorstellen sollte ich stehe vor einem riesigen Lehrerkongress auf der Bühne und muss meine persönlichen Ideale und Überzeugungen proklamieren. Am Ende aber noch viel mehr, indem er meinte, dass ich seinem Ideal von Lehrerbild doch schon ziemlich nahe kommen würde. Wow, was für ein Kompliment. Und somit wurde meine emotionale Achterbahnfahrt am Ende ganz schön belohnt.

Mein Sohnmann kommt gerade aus dem Bett gewackelt....später mehr...nur eines noch für mich selber ganz allein am Ende, als er gesagt hat diese Geschichte ist nix was von außen kommt, sondern "homemade", hat er mich so wissend angesehen. Ich weiß zwar nicht, aber ahne, aber man muss ja nicht alles auf einmal angehen und zum beruflichen war das Thema damit abgefrühstückt.

Quelle: Erfahrene Lehrkraft einer beruflichen Schule in einer Weiterbildungsmaßnahme des Lehrstuhls.

14.7 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Themenpark

Wählen Sie sich bitte ein Thema oder eine Frage aus. Haken Sie die Fragen nicht einfach ab, sondern überlegen Sie, welche Frage Ihnen besonders ‚problematisch‘, besonders denkwürdig erscheint. Versuchen Sie in der Beantwortung Ihre ganz persönlichen Erfahrungen einzubetten. Sie können dazu beispielsweise eine Geschichte erzählen, konkrete Beispiele oder Situationen aus Ihrem Leben benennen.

Komplex	Thema	Fragen
Die Lernenden	Meine Bildungsideale	Was ist für mich ein gebildeter Mensch, ein guter Kaufmann bzw. eine gute Kauffrau oder ein guter Facharbeiter bzw. eine gute Facharbeiterin? Wie wichtig ist mir Emanzipation, wie wichtig sind mir christliche Werte?
	Mein Bild vom Schüler, von der Schülerin	Wie stelle ich mir die Schülerinnen und Schüler (in einzelnen Schularten) vor? Mit welchen Schülerinnen und Schülern möchte ich gerne arbeiten? Wie stelle ich mir einen deutsch-türkischen Schüler vor?
Die Tätigkeit als Lehrkraft	Meine Einstellung zum Fach	Wie stehe ich zu unserem Wirtschaftssystem? Wie stehe ich zu den Wirtschaftswissenschaften? Wie zur Wirtschaftspraxis? Wie stehe ich zu unserem Gesellschaftssystem und der Rolle der Lehrkraft darin? Treibt es mich, mehr über Wirtschaft oder Technik zu erfahren?
	Mein Arbeitsumfeld	Möchte ich in einer Schule auf dem Land oder in der Stadt arbeiten? Warum? Möchte ich eher fachlich oder eher mit Erziehungsaufgaben gefordert werden? Wie stelle ich mir eine fruchtbare Zusammenarbeit mit den Unternehmen meiner Schülerinnen und Schüler vor? Wie sieht für mich eine gute Schule aus?
	Meine Eigenschaften als Lehrkraft	Bin ich bereit, für andere Menschen Verantwortung zu übernehmen? Bin ich bereit, in der Klasse die Führung zu übernehmen? Was ist Führung für mich? Macht mir der Umgang mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, anderen Lehrkräften und Unternehmen Freude? Habe ich Ausdauer? Kann ich Rückschläge und Misserfolge gut einstecken? Halte ich Konflikte aus und kann ich mich auch mal gegen Widerstand durchsetzen? Kann ich schlagfertig und witzig sein? Habe ich Gespür für andere Menschen, ihre Sorgen und Anliegen? Halte ich schwierige, emotional belastende Situationen aus? Kann ich Menschen begeistern? Bin ich anderen Menschen gegenüber freundlich und warmherzig? Kann ich mich gut organisieren?
	Meine Motive, Lehrkraft zu werden	Warum will ich Lehrkraft werden? Wie kam mein Entschluss, Lehrkraft zu werden zustande? Welche Alternativen kenne ich? Was kommt für mich außerhalb des Lehrberufs in Frage? Welche Rolle spielt der Beamtenstatus für meine Entscheidung? Kann ich vor Lernenden, vor Unternehmen, der Schulleitung etc. sicher auftreten und meine Interessen gut vertreten?
	Meine Ängste und Sorgen als Lehrkraft	Wovor habe/hatte ich bei den ersten Unterrichtsversuchen Angst? Welche Sorgen habe ich, wenn ich mich entscheide, Lehrkraft zu werden?
	Meine Bilder von einer guten und schlechten Lehrkraft	Welche Lehrkraft hat mich in meinem Leben beeindruckt? Warum? Welche Merkmale hat eine gute Lehrkraft? Was zeichnet eine schlechte Lehrkraft aus?
	Meine Professionsentwicklung	Wie will ich mich als Lehrkraft weiterentwickeln? Was würde ich am Berufsbildungssystem ändern?
	Berufliche Belastung	Welche Tätigkeit nimmt die Lehrkraft außerhalb des Unterrichts wahr? Wie stehen Sie dazu? Wie wollen Sie abschalten? Bekomme ich Freizeit und Arbeit gut in Einklang? Bin ich bereit, mich für andere Menschen, auch bei Rückschlägen, zu engagieren? Bin ich bereit, in Belastungsspitzen auch private Dinge zurückzustellen?
Meine eigene Entwicklung	Meine Ziele	Was ist mir (als Mensch, als Berufs- und Wirtschaftspädagoge/in) wichtig im Leben? Bzw. Wo möchte ich hin im Leben? Wo will ich in 20 Jahren stehen?
	Mein Entwicklungsstand	Wo stehe ich (als Mensch, als Berufs- und Wirtschaftspädagoge/in)?
	Meine Stärken und Schwächen	Was kann ich (als Mensch, als Berufs- und Wirtschaftspädagoge/in) gut? Was kann ich (als Mensch, als Berufs- und Wirtschaftspädagoge/in) nicht so gut?
	Meine weitere Entwicklung	Wie will ich mich entwickeln?

Quelle: Einige Fragen wurden inspiriert durch Ideen von B. Trager sowie den Fragebogen „Fit für den Lehrerberuf“ von Susanne Herlt und Uwe Schaarschmidt.

14.8 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Reflexion der Berufswahl

Diese Leitfragen sollten Sie bei der Reflexion unterstützen, ob Sie in ein Lehramt gehen oder nicht.

- Welchen Einfluss hat Ihr soziales Umfeld auf Ihre Berufswahlentscheidung? Etwa Ihre Eltern, Ihre Lebenspartnerin bzw. Ihr Lebenspartner, Ihre Freundinnen, Freunde oder Bekannte? Was würden diese sagen, wenn Sie Lehrkraft an einer beruflichen Schule würden? Raten Sie ab, sprechen Sie zu?
- Welche Erfahrungen haben Sie selbst in Ihrem Leben in Schule und Ausbildung mit Lehrkräften und Schulen gemacht? Stärkt das Ihre Entscheidung für ein Lehramt? Oder stellt das Ihre Entscheidung in Frage?
- Wie schätzen Sie den Beruf als Lehrkraft an einer beruflichen Schule ein? Welche Arbeitsbelastung erwarten Sie? Welche emotionale Belastung erwarten Sie? Welche fachlichen Anforderungen werden in Ihren Augen gestellt? Glauben Sie, dass Sie diesen Anforderungen gerecht werden können? Jetzt schon oder in Zukunft? Dauerhaft?
- Welche Vorteile hat in Ihren Augen der Lehrberuf? Wie schätzen Sie das Gehalt von Lehrkräften ein? Welchen sozialen Status hat eine Lehrkraft in Ihren Augen? Welche gesellschaftliche Bedeutung hat der Lehrberuf?
- Wie schätzen Sie Ihre eigene Kompetenz ein? Sind Sie in Ihrer Vorstellung schon heute eine gute Lehrkraft? Haben Sie das Zeug, eine gute Lehrkraft zu werden?
- Wollten Sie immer schon Lehrkraft werden? Was hat Sie getrieben?
- Sie haben schon lange studiert? Welche beruflichen Alternativen zum Lehramt hätten Sie? Wie attraktiv sind diese Alternativen für Sie?

Leitfragen selbst formuliert nach dem FIT-Modell. Zum FIT-Modell siehe Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. et al. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 791–805.

14.9 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Selbstwirksamkeit als Lehrkraft

		0	1	2	3	4	5
1.	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.						
2.	Ich weiß, dass ich zu den Ausbildungsbetrieben bzw. Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.						
3.	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.						
4.	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.						
5.	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.						
6.	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.						
7.	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (–)						
8.	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.						
9.	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.						
10.	Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.						
11.	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.						

Quelle: Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitbefunde mit einem neuen Instrument. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14 (1), 12–25. Item 2 sprachlich von mir angepasst

14.10 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Reflexion von Überzeugungen als Lehrkraft

- Was unterscheidet den Wirtschaftsunterricht von dem Unterricht in anderen Bereichen?
- Wann ist er besonders hilfreich?
- Was unterscheidet Schülerinnen von Schülern?
- Was unterscheidet ältere Lehrkräfte von jüngeren Lehrkräften?
- Was unterscheidet Lehrkräfte von Personen in anderen Berufen?

14.11 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Reflexion beruflicher Belastung

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mit- telmäßig zu	Trifft über- wiegend zu	Trifft völlig zu
1. Mein Beruf macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. In meinem Beruf wird man ständig überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf aus- zusteigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrie- den.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich habe das Gefühl, auch vor Kolleginnen und Kollegen, ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich fühle mich häufig überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schülern gegen- über.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger.

14.12 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Reflexion eigener Ängste

Die folgenden Übungen dienen dem Umgang mit Ängsten angehender Lehrkräfte. Idealerweise zeichnen Sie vieles schriftlich auf.

„Tue das, was du fürchtest, und die Furcht stirbt einen sicheren Tod“

Diese Übung kann alleine oder mit einer vertrauten Kollegin oder einem vertrauten Kollegen absolviert werden.

Rekonstruktion der Situation

Stellen Sie sich eine Situation in der Klasse vor, die Sie als höchst bedrohlich erleben. Beispiele: Große Unruhe, von der Sie nicht wissen, wie Sie damit umgehen sollen. Eine Schülerin grinst Sie an und sagt: „Student(in)! Sie haben ja keine Ahnung wie das wirklich im Betrieb ist“. Ein körperlich Ihnen überlegener Schüler bedroht Sie. Die Situation sollte sie bedrücken und Ängste auslösen. Beschreiben Sie diese Situation möglichst ausführlich – mit allen Feinheiten und Einzelheiten.

Nachdenken über die Situation

Stellen Sie sich nach der Rekonstruktion die folgenden Fragen:

1. Was kann eine Lehrkraft in dieser Situation tun?
2. Wie wichtig ist es, dass die Lehrkraft ruhig bleibt?
3. Wie ungewöhnlich ist Ihre Situation? Ist sie exotisch und einzigartig oder könnte sie täglich an irgendeiner Schule geschehen?

„Sprich' drüber“

Beobachten Sie Ihre Mentorin bzw. ihren Mentor. Wie geht sie, wie geht er mit Situationen um, die Sie bedrohlich finden? Fragen Sie, ob er ähnliche Befürchtungen am Beginn der Tätigkeit als Lehrkraft gehabt hat. Sie können sich selbst auf diese Fragen vorbereiten: a) In welchen Situationen fühle ich mich bedroht und reagiere ich mit Angst? b) Wie äußert sich meine Unsicherheit/Angst? Wie reagiere ich? c) Welche meiner Reaktionen ist situationsangepasst? Verhelfen Sie zur Änderung der angstausslösenden Situation? d) In welchen Situationen/Klassen/Fächern/Themen/Zielen fühle ich mich am meisten unsicher? Könnte ich Gründe dafür nennen?

„Lass' die Kirche im Dorf“

Die gute Lehrkraft

Beschreiben Sie möglichst ausführlich die Eigenschaften, die Sie einer guten, einer idealen Lehrkraft zuschreiben.

Was ist realistisch für Sie?

Überprüfen Sie nun, was für Sie – in Ihrem gegenwärtigen Entwicklungsstand, mit Ihrem Wissen, mit Ihrer Erfahrung, mit Ihrer Ausbildung – realistisch ist. Überprüfen Sie kritisch Ihre eigenen Möglichkeiten – ohne sie zu unter- oder überschätzen. In welchem speziellen Fall haben Sie Angst zu versagen? Fühlen Sie sich dann schuldig? Haben Sie Angst, nicht als Lehrkraft geeignet zu sein? Lässt sich das aufgrund dieser Angst sagen?

Quelle des Titels der ersten Übungen: Deutsches Zitat, Quelle unbekannt. Übungen entwickelt nach Lektüre der Ausführungen zur Bewältigung von Ängsten bei Raether, W. (1982). Das unbekannte Phänomen Lehrerangst: Vielfältige Ursachen - weitreichende Folgen. Freiburg: Herderbücherei.

14.13 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Sich selbst pflegen

- Fühlen Sie sich durch Familie, Freundinnen und Freunde, Bekannte, Kolleginnen und Kollegen sozial eingebunden? Oder fühlen Sie sich einsam? Was können Sie tun, um Ihre sozialen Verflechtungen zu erhöhen?
- Was ist für Sie der Sinn Ihres Lebens? Was der Sinn Ihrer Arbeit? Glauben Sie an Gott und gibt Ihnen das Gottvertrauen? Gibt es für Sie etwas, was größer als wir ist?
- Können Sie Ihren Alltag genießen? Bereiten Ihnen auch kleine Dinge im Alltag Vergnügen? Müssen Sie zum nächsten Urlaub oder zum nächsten Wochenende hinfliegen? Nehmen Sie sich Zeit, auch an einem ganz normalen Tag sich etwas Gutes zu tun?
- Sind Sie eine Optimistin bzw. ein Optimist? Ist bei Ihnen das berühmte Glas halb voll oder halb leer? Wie können Sie Optimismus entwickeln?
- Sind Sie gut zu Ihrem Körper? Wie ernähren Sie sich? Haben Sie ausreichend Schlaf und Bewegung?

14.14 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Kodizes: Bremer Erklärung

Die Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung

werden vor allem geprägt sein durch

- den Wandel zur Wissensgesellschaft und die neuen Medien,
- den sich beschleunigenden Fortschritt in Wissenschaft und Forschung,
- die Entwicklung einer europäischen Dimension,
- die Dynamik der Globalisierung und der Interkulturalität,
- die Weiterentwicklung der demokratischen Kultur,
- die Bedeutung einer sozialen und ökologischen Nachhaltigkeit,
- die Gestaltung gleichwertiger Lebens- und Bildungschancen,
- die Stärkung von individueller Identität und gesellschaftlicher Integration,
- die Sicherung von Frieden und Gewaltfreiheit.

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen,

ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Sie vermitteln grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Methoden, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern. Die Qualität einer guten Schule und die Wirksamkeit eines guten Unterrichts werden entscheidend durch die professionellen und die menschlichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern geprägt. Für die berufliche Arbeit sind umfassende fachwissenschaftliche wie auch pädagogisch-didaktische und soziologisch-psychologische Kompetenzen sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten erforderlich. Schülerinnen und Schüler müssen spüren, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer "ein Herz" für sie haben, sich für ihre individuellen Lebensbedingungen und Lernmöglichkeiten interessieren und sie entsprechend fördern und motivieren, sie fordern, aber nicht überfordern. Verantwortung, Bereitschaft und glaubwürdiges Handeln aller Lehrerinnen und Lehrer auch für ein gutes Schulklima und ein partnerschaftliches Schulleben sind dafür förderliche Voraussetzungen. Dafür ist die praktische Zusammenarbeit der Lehrenden erforderlich und notwendig, insbesondere auch bei der glaubwürdigen Vermittlung von Teamfähigkeit bei den Lernenden.

Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe

in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Erziehung ist die bewusste und absichtsvolle Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Positive Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen können nur überzeugend beeinflusst werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer auch als Vorbilder für Kinder und Jugendliche wirken und sich dessen bewusst sind. Erziehung und Persönlichkeitsbildung gelingen umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird und diese auch ihre Erziehungsaufgabe aktiv und verantwortungsvoll wahrnehmen. Dies gilt umso mehr, als den Eltern natürlicherweise und auch nach der Verfassung in erster Linie die Erziehungspflicht obliegt. Beide Seiten müssen sich rechtzeitig gegenseitig verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen. Dazu dient auch die Kooperation mit Fachkräften außerhalb der Schule.

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe

im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich sowie die motivierende Kommunikation untereinander und die hilfreiche Beratung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern. Junge Menschen müssen in der Schule erfahren, dass sie fair und gerecht behandelt und beurteilt werden und sie ihre Bildungschancen voll ausschöpfen können. Lehrkräfte helfen ihnen, ihre eigene Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft einzuschätzen und zu steigern.

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter

und nutzen geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen und zu nutzen. Wie in anderen Berufen auch, ist die ständige Fort- und Weiterbildung ein wesentlicher und notwendiger Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer ständige Kontakte zur Arbeitswelt pflegen. Den Anschluss an wissenschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklungen in der Berufswelt zu halten, ist eine Aufgabe, der sich in besonderer Weise die Lehrkräfte verpflichtet fühlen. Unbeschadet der spezifischen Aufgaben in den einzelnen Schularten ist für Lehrkräfte an beruflichen Schulen die ständige Kooperation mit dem Lernort Betrieb bzw. außerbetriebliche Einrichtung unerlässlich; die Kooperation mit und der Kontakt zu beiden Sozialpartnern, der Arbeitsverwaltung, der Jugendhilfe und anderen Akteuren in der Berufsausbildung sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung wird immer wichtiger. Die zeitgemäße Erfüllung ihrer Aufgaben prägt das Berufsethos und das Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung

und der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Die Schule ist kein von der Gesellschaft abgegrenzter Raum. Lehrerinnen und Lehrer sind deshalb in wachsendem Maße gefordert, Schüler und Eltern zu beraten, in schulübergreifenden Gremien und Institutionen mitzuarbeiten, Aufgaben und Verantwortung bei der eigenständigen Verwaltung der Schule zu übernehmen. Gute Lernbedingungen können nur in einer lernfähigen Schule gesichert werden. Je mehr eine Schule eine gemeinsame Identität entwickelt und fördert, umso besser gelingen die Lehr- und Lernprozesse. Für die innere und äußere Schulentwicklung und die Umsetzung eines Schulprogramms sind aktive Mitwirkung, Mitverantwortung und Teamarbeit erforderlich. Dazu gehören auch die Kooperation mit Experten und außerschulischen Einrichtungen, d. h. die Öffnung von Schule. Schülerinnen und Schüler können viel aus der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis außerhalb der Schule lernen. Daher ist es sinnvoll, dass außerschulische Partner in geeigneter Form am Lernprozess mitwirken und ihre professionelle Kompetenz und Überzeugungskraft einbringen.

Lehrerinnen und Lehrer unterstützen die interne und externe Evaluation

der Lehr- und Lernprozesse, der Gestaltung des Schulprogramms und des Schullebens.

Interne Evaluation bedeutet, dass die Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung in der einzelnen Schule liegt und von Personen durchgeführt wird, die in der Schule arbeiten. Externe Evaluation bedeutet, dass die Verantwortung und Durchführung außerhalb der Schule liegt und in enger Kooperation mit der Schule von Personen durchgeführt wird, die nicht in der Schule arbeiten. Lehrkräfte sind in der Weise zu beteiligen, dass sie Evaluationsverfahren zweckmäßig einsetzen und deren Ergebnisse interpretieren können. Faire und wissenschaftlich fundierte Leistungsvergleiche sind Bestandteil von Evaluation; sie sollen der Qualitätsanalyse von Unterricht und Schule dienen. Das Ansehen des Bildungssystems, der verantwortlichen Politiker und ihrer Verwaltung so wie der Lehrerschaft wird nicht zuletzt von der Zufriedenheit aller Beteiligten und der Bewertung in der Öffentlichkeit geprägt.

Lehrerinnen und Lehrer können Unterstützung erwarten,

so dass sie von der Öffentlichkeit, den Eltern, der Wirtschaft, den Hochschulen und den Medien Rückhalt erfahren bei der Erfüllung ihrer verantwortungsvollen und schwierigen Aufgabe. Es ist Verpflichtung und Verantwortung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung für Lehrerinnen und Lehrer die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern, damit sie den hohen Erwartungen gerecht werden können. Dazu gehört auch, sie vor ungerechtfertigten und pauschalen Vorwürfen zu schützen; sie bei ihrer Arbeit nach besten Kräften zu unterstützen und das Arbeitsklima und die Berufsmotivation zu fördern. Konkret sind dafür Angebote zur Beratung, Fortbildung und beruflichen Weiterqualifizierung für Lehrkräfte bereitzustellen. Die Achtung und Anerkennung ihres Berufes und ihrer Tätigkeit in der Gesellschaft sind entscheidende Voraussetzungen, damit Lehrerinnen und Lehrer ihre schwierige Aufgabe auf Dauer bewältigen können.

Quelle: www.kmk.org

14.15 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Kodizes: Sokratischer Eid

Als Lehrer/in und Erzieher/in verpflichte ich mich,

- die Eigenheiten eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regung zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- seine Schwächen zu schützen, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen - auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen;
- es also den mündigen Verstandsgebrauch zu lehren und die Kunst der Verständigung und des Verstehens;
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und für diese;
- es auf die Welt einzulassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Version von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn "die ist bei Gott allein".

Damit verpflichte ich mich,

- so gut ich kann, selbst vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtzukommen;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik - insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen - auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen.
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen - dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Quelle: Hentig, H. von. (2003). Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim: Beltz, S. 258 f.

14.16 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Kompetenzerwartungen: Sog. Standards Wirtschaftsdidaktik

Besonderheiten der Berufliche Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“

Die Didaktik der beruflichen Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ (kurz: Wirtschaftsdidaktik) ist ein Kernbereich der Wirtschaftspädagogik und bezieht sich schwerpunktmäßig auf Lehr- und Lernprozesse an berufsbildenden Schulen. Der doppelte Gegenstandsbezug ist im Falle der beruflichen Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ einerseits durch die Betriebswirtschaftslehre und die Volkswirtschaftslehre mit ihren Bezugswissenschaften und andererseits durch die beruflichen Tätigkeiten kaufmännisch-verwaltender Art auf Sachbearbeiterebene bzw. der Ebene des operativen Managements bestimmt.

Fachrichtungsspezifisches Kompetenzprofil

Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische/-pädagogische Kompetenzen zur Beurteilung und Bearbeitung von gängigen und neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen im berufsbildenden Bereich.

Die Studienabsolventinnen und -absolventen

- verfügen über einen umfassenden Überblick über den Gegenstandsbereich, die zentralen Denkfiguren, Modelle und Paradigmen der Betriebswirtschaftslehre, der Volkswirtschaftslehre sowie der Wirtschaftsdidaktik,
- sind mit den Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Betriebswirtschaftslehre, der Volkswirtschaftslehre und der Wirtschaftsdidaktik vertraut, können diese in zentralen Bereichen anwenden, die Relevanz für die Berufsbildung beurteilen und sich neue Problemlagen und zugehörige Lösungsansätze erschließen,
- verfügen über Fähigkeiten zur Analyse betrieblicher Strukturen und Prozesse sowie zur Entwicklung und Beurteilung strategischer und operativer Handlungsoptionen unter Berücksichtigung des rechtlichen Rahmens,
- sind in der Lage, zu aktuellen ökonomischen und bildungspolitischen Entwicklungen, Erscheinungen und Problemen fundiert Stellung zu beziehen,
- können Unterricht und Bildungsgänge mikro- und makrodidaktisch unter Berücksichtigung kommunikativer Strukturen und heterogener Lerngruppen gestalten, übergreifende Bedingungen reflektieren und Bezüge zur Praxis in Wirtschaft und Verwaltung herstellen,
- besitzen in der Wirtschaftsdidaktik eine selbstkritisch-experimentelle Haltung und die Bereitschaft zu reflexiver Praxis und können Methoden der Selbst- und Fremdevaluation anwenden,
- besitzen reflektierte wirtschaftsethische Überzeugungen und sind in der Lage, angesichts unterschiedlicher Erwartungen wirtschaftsdidaktisch selbstverantwortlich zu agieren.

Studieninhalte

Betriebswirtschaftslehre (Einzelwirtschaftliche Prozesse)

- Grundlegende Paradigmen und Modelle der Betriebswirtschaftslehre
- betriebliche Kernprozesse, insbesondere Beschaffungs-, Leistungserstellungs- und Absatzprozesse
- Supportprozesse, insbesondere zu Personalmanagement, Qualitätsmanagement, Informations- und Wissensmanagement, Investition und Finanzierung
- Managementprozesse, insbesondere bei der Gestaltung von Strategien, Strukturen und Systemen (wie betrieblicher Aufbau und Ablauf) sowie im operativen Management (z. B. Personalführung)
- Controlling sowie internes und externes Rechnungswesen
- branchenspezifische Vertiefungen: vertiefende einzelwirtschaftliche Betrachtung ausgewählter Branchen
- Einbettung des Unternehmens in die ökologische und wirtschaftsethische Umwelt

Volkswirtschaftslehre (Gesamtwirtschaftliche Prozesse)

- Grundlegende Paradigmen und Modelle der Volkswirtschaftslehre
- Mikroökonomie, insbesondere Marktmodell, Theorie des Haushalts, Theorie der Unternehmung, Marktformen und Preisbildung
- Makroökonomie, insbesondere volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, Rolle des Staates und (para)staatlicher Institutionen, Zielsysteme, Güter-, Geld- und Arbeitsmarkt, offene Volkswirtschaft, Zahlungsbilanz und Wechselkurse, Geld- und Fiskalpolitik, makroökonomisches Gleichgewicht und Instabilität
- Wirtschaftspolitik, insbesondere Ordnungspolitik, Konjunkturpolitik, Sozialpolitik, europäische und internationale Wirtschafts- und Währungspolitik, Weltwirtschaftsordnung, Nachhaltigkeit

Wirtschaftsdidaktik (Wirtschaftsdidaktische Prozesse)

- grundlegende Paradigmen und Modelle der Wirtschaftsdidaktik: wirtschaftsdidaktische Modelle, Berufsbildungstheorie
- wirtschaftsdidaktische Gestaltung von Bildungsgängen und Unterrichtsreihen
- makrodidaktische Ebene: Systeme, Institutionen und Ordnungsmittel der beruflichen Bildung, curriculare Relevanzkriterien, Bildungsziele, Allgemeinbildung und Berufsbildung, ökonomische Bildung, Nachhaltigkeit als Aspekt der ökonomischen Bildung, Verhältnis von Arbeiten und Lernen, Lernortkooperation, Lern- handeln, Lernfeldkonzept mit Handlungs-/ Lernsituationen, didaktische Transformation und Konstruktion, komplexe Lehr-Lern-Arrangements, situiertes Lernen und Lernen mit Simulationen, Handlungs- und Problemorientierung, Kompetenzorientierung, Kompetenzmessung und -beurteilung, wirtschaftsdidaktische Gestaltung von Unterrichtseinheiten
- mikrodidaktische Ebene: wirtschaftsdidaktische Planungs- und Analysemodelle für Unterrichtseinheiten, Analyse der Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern sowie didaktische Analyse, Ziele von Unterricht, mikrodidaktische Sequenzierung, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmedien
- Individualisierung, Inklusion und innere Differenzierung im wirtschaftsdidaktischen Kontext
- pädagogische Diagnostik und Beratung im wirtschaftsdidaktischen Kontext
- wirtschaftsdidaktische Gestaltung kommunikativer Strukturen des Unterrichts
- wirtschaftsdidaktische Reflexion übergreifender Einflussgrößen, insbesondere aus Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik

Relevante Bezugswissenschaften und Arbeitsmethoden

- grundlegende wissenschaftstheoretische und methodologische Paradigmen und Modelle
- in Wirtschaft und Verwaltung relevante Gebiete des privaten und öffentlichen Rechts, rechtswissenschaftliche Methoden
- wirtschaftswissenschaftlich und wirtschaftspädagogisch einschlägige Gebiete der Statistik, ökonomisch relevante Gebiete der Mathematik
- anwendungsorientierte Wirtschaftsinformatik, insbesondere wirtschaftlich relevante Standard- software und betriebswirtschaftliche Anwendungssysteme
- wirtschaftsspezifische Fremdsprache(n)
- Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Methoden und ausgewählte Anwendungssysteme der Forschung

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2013). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013. Bonn.

14.17 Entwicklung als Lehrkraft: Selbstreflexion: Reflexion kritischer Ereignisse

In dieser Aufgabe sind Sie aufgefordert, ein kritisches Ereignis der Praxis aus der Lebenswelt „Unischule“ zu reflektieren, dabei Ihre eigene Anschauung auf den Prüfstand zu stellen und verschiedene Perspektiven auf den Sachverhalt einzunehmen. Kritische Ereignisse können sich auf den beobachteten Unterricht, Ihre eigenen Unterrichtserfahrungen, Erfahrungen mit den Mentoren, Situationen im Lehrerkollegium, erlebte Pausenereignisse und auf alle weiteren Bereiche aus der Lebenswelt „Universitätsschule“ beziehen. Einzige Ausnahme sind dabei Ereignisse aus den Gruppenarbeiten. Hierfür liegt ein eigenständiger Auftrag im Portfolio vor.

Ein kritisches Ereignis aus Ihrer Praxis ist eine Erfahrung, die Sie emotional positiv oder negativ bewegt hat. Gemeint ist also eine Begebenheit, die Sie beispielsweise frustriert, beeindruckt oder verwundert, die Sie aufgewühlt, bestürzt oder aufgewiegelt hat. Kennzeichnend ist, dass Sie die Erfahrung nicht hinreichend sicher ausdeuten und erklären können. Neben Ihrer angestellten Interpretation sind eventuell auch noch weitere Darstellungen möglich, die sich bewahrheiten könnten. Falls Sie kein kritisches Ereignis in der Unischule-Praxis erlebt haben, so wählen Sie bitte eines aus Ihrer eigenen Berufs- bzw. Schulerfahrung, welches Sie noch heute bewegt. Entscheiden Sie sich bitte im Folgenden für eine der beiden Varianten:

- Wann haben Sie zuletzt richtig gute Arbeit im Alltag der Unischule geleistet bzw. beobachtet?
- Wie stellt sich die Situation dar? Wer war daran beteiligt? Welche Handlungen haben stattgefunden?
- Warum wählen Sie gerade dieses Ereignis?
- Welche Annahmen stehen hinter Ihren Handlungen bzw. der Einschätzung der vorliegenden Praxis?

- In welcher Situation aus dem Alltag der Unischule haben Sie sich zuletzt hilflos, überfordert, demoralisiert, entsetzt, empört, frustriert, bestürzt oder verärgert gefühlt?
- Wie stellt sich die Situation dar? Wer war daran beteiligt? Welche Handlungen haben stattgefunden?
- Warum wählen Sie gerade dieses Ereignis?
- Welche Annahmen stehen hinter Ihren Interpretationen des Ereignisses?

Bevor Sie mit der schriftlichen Ausarbeitung der gewählten Fragestellung beginnen, diskutieren Sie bitte das gewählte Ereignis mit Ihrem Tandempartner oder innerhalb der Mentoringgruppe. Berichten Sie ihm oder ihr das Ereignis so sachlich wie möglich bzw. wählen Sie eines, bei welchem Ihr Partner selbst mit involviert gewesen ist bzw. wählen Sie als Gruppe eines bei dem alle Gruppenmitglieder dabei waren. Nehmen Sie im Anschluss die Sichtweise Ihres Partners/der Gruppe mit in die Reflexion auf und geben auch Sie Ihrem Tandempartner/der Gruppe auf diese Weise Feedback. Versuchen Sie dabei besonders auf die Sichtweisen und Annahmen Ihres Partners/Ihrer Gruppe einzugehen und bieten Sie - den vorliegenden Fakten entsprechend - alternative Sichtweisen und Interpretationen des Ereignisses zur Diskussion an. Umfang circa 1,5 Seiten.

Bitte richten Sie sowohl Ihre Reflexion als auch Ihr Partnerfeedback an den Denkstandards kritischen Denkens (Jahn, 2012) aus. Die Denkstandards wurden während des zweiten Präsenzblocks verteilt bzw. können auf StudOn heruntergeladen werden. Nutzen Sie die aufgeworfenen Leitfragen dabei als Orientierungshilfe. Prüfen Sie Ihre Gedankengänge und Ihre formulierten Sätze anhand der genannten Kriterien bzw. fragen Sie sich, wie das Gedachte bzw. Geschriebene bei einer Überprüfung anhand der genannten Kriterien bzw. Leitfragen abschneiden würde.

Jedoch: Die Anwendung dieser Denkstandards kritischen Denkens darf nicht als Selbstzweck verstanden werden. Die Standards dürfen nicht zur instrumentellen Vernunft, zur technischen, schematischen und starren Abfolge von Denkprozessen führen, sondern sollen lediglich als Hilfsmittel zum Zweck verstanden werden, nämlich wohlbegründete Urteile anstellen zu können, auf die konstruktive Handlungen folgen.

Noch ein kleiner Hinweis: Kritisches Denken ist eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit. Diese erfordert Zeit. Nehmen Sie sich diese auch!

Quelle: Dirk Jahn. Siehe auch Toolbox 4.13. Vertiefend: Jahn, D. (2012). Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals (Bd. 7). Aachen: Shaker.

14.18 Feedback: Kriterienkatalog

Situation des Feedbacks angemessen	0	1	2	3	4	5
Der Rahmen des Feedbacks ist insgesamt gut gesetzt.						
Es besteht ausreichend Zeit für das Geben und Empfangen des Feedbacks.						
Die Regeln der Vertraulichkeit sind geklärt und werden eingehalten.						
Feedback ist zeitnah.						

Kommentar:

Konkrete, neutrale Beschreibungen werden gegeben	0	1	2	3	4	5
Konkrete Beschreibung des Handelns der Person, nicht der ganzen Person.						
Beschreibung ist konkret und verzichtet auf Bewertungen, Interpretationen und Spekulationen.						
Feedback-Gebende geben Informationen ohne die Feedback-Empfängenden zu erziehen oder verändern zu wollen.						
Gefühle der Feedbackgebenden werden angeführt.						

Kommentar:

Direkte Ansprache erfolgt	0	1	2	3	4	5
Direkte Ansprache der Person, auch in der Gruppe, mit Blickkontakt.						
Ich-Botschaften statt Wir-Botschaften.						
Feedback verdeutlicht, dass das Feedback auf eigenen Einschätzungen beruht. Kein Verstecken hinter den Anderen.						

Kommentar:

Positives Feedback wird geboten	0	1	2	3	4	5
Positives Feedback beruht auf klar ausgewiesenen Daten bzw. Beobachtungen.						
Positives Feedback orientiert sich an transparenten Zielen.						
Positives Feedback unterstützt die Ableitung von Folgemaßnahmen.						

Kommentar:

Negatives Feedback wird geboten	0	1	2	3	4	5
Negatives Feedback beruht auf klar ausgewiesenen Daten bzw. Beobachtungen.						
Negatives Feedback orientiert sich an transparenten Zielen.						
Negatives Feedback unterstützt die Ableitung von Folgemaßnahmen.						

Kommentar:

Affekte und die Selbstwerterhaltung werden beachtet	0	1	2	3	4	5
Das Feedback löst keine starken negativen oder sehr positiven Affekte bzw. Emotionen aus.						
Das Feedback gefährdet zu keinem Zeitpunkt das Selbstwertgefühl des bzw. der Empfangenden.						

Kommentar:

14.19 Entwicklung als Lehrkraft: Tandem-Feedback: Tandemvertrag

Tandemvertrag

zwischen

und

Dieser Tandemvertrag stellt die Arbeitsgrundlage für das kollegiale Feedback im didaktischen Tagebuch. Es geht um ein Verfahren des persönlich bedeutsamen Lernens, das nur gelingen kann, wenn einige Spielregeln mit hoher Verbindlichkeit befolgt werden.

Verschwiegenheit als oberstes Gebot!

Ich verpflichte mich, über sämtliche Inhalte des didaktischen Tagebuchs meines Feedback-Partners bzw. meiner Feedback-Partnerin gegenüber Dritten absolutes Stillschweigen zu wahren, weil ich weiß, dass nur dadurch eine entsprechend vertrauensvolle Arbeitsgrundlage zu sichern ist.

Ich übernehme Verantwortung!

Verantwortung gegenüber mir selbst

Ich übernehme Verantwortung gegenüber meinem eigenen persönlichen und beruflichen Entwicklungsprozess. Dazu setze ich mich jeweils mit einem von mir bewusst ausgewählten Thema in meinem didaktischen Tagebuch offen und selbstreflexiv auseinander. Ich achte darauf, dass ich meine Bedürfnisse ernst nehme, mir und meinen Verhaltensmustern samt der ihnen zugrundeliegenden Handlungs- und Denkmuster vorurteilsfrei und wahrhaftig auf die Spur zu kommen suche und mich – soweit es notwendig ist – meiner Feedback-Partnerin bzw. meinem Feedback-Partner mitteile.

Verantwortung gegenüber meinem Feedback-Partner

Ich tue mein Bestes dazu, die berufliche und persönliche Entwicklung meiner Feedback-Partnerin bzw. meines Feedback-Partners durch meine Rückmeldungen zu unterstützen. Wenn ich Feedback im didaktischen Tagebuch gebe, nehme ich mir dazu die nötige Zeit und Ruhe. Ich gründe mein Feedback auf die mir bekannten Arbeitsprinzipien des Feedbacks aus der BWD-Toolbox. Ich achte die Bedürfnisse meines Feedback-Partners bzw. meiner Feedback-Partnerin, soweit mir diese mitgeteilt wurden.

Nürnberg, _____

Nürnberg, _____

Unterschrift

Unterschrift

Quelle: Ursprünglicher Entwurf von Bernhard Trager, September 2010. Modifikation später durch mich.

14.20 Entwicklung als Lehrkraft: Tandemfeedback: Beispiel eines Feedbacks

Dein Bericht über diese offenbar doch ziemlich intensive Lernerfahrung erreicht mich ziemlich weit „innen“: Ich erinnere mich an die Mischung aus Unbehagen und Stolz, die ich bei ähnlichen Erfahrungen des persönlichen Perspektivenwechsels durchlebt habe: Mein schmerzliches Unbehagen über die Erkenntnis, dass ich in meinem Verhaltensrepertoire (natürlich) begrenzt bin, mein Stolz über die Entdeckungen und die neuen Aussichten, dass da etwas möglich wird an nächsten Schritten, so als ob eine Tür aufgeht und ich (wirklich ich!) gehe da hindurch in etwas Unbekanntes.

Inhaltlich scheint es mir um die Frage des „inneren Ortes“ zu gehen, von dem aus ich mich Schülern nähere und zu Ihnen Beziehung aufbaue. Natürlich ist es erst mal sinnvoll, mit solchen Verhaltensmustern zu operieren, die mir wohlvertraut sind: Das Muster „Flachsender Kumpel“ ist Dir offenbar eine „sichere Bank“ in der Kontaktgestaltung zu Schülern. (Bei mir ist es zum Beispiel eher das Muster „neutraler Anwalt der Sache“, das ich in der Kontaktgestaltung erst mal einsetze, um die Risiken überschaubar zu halten.)

Klar ist auch, dass Du als Lehrer bei einem solchen Stil natürlich ebensowenig stehen bleiben kannst wie ich bei meinem. Wir Lehrer sind ja z.B. „Systemvertreter“ der Institution Schule und werden auch so wahrgenommen, und daneben sind wir wohl auch noch vieles andere für unsere Adressaten: Zuweiser von Lebenschancen, Freundersatz, Schabebaum, Ordnungsdurchsetzer und was noch alles. Das will sicher alles irgendwann gekonnt sein, aber wer kann schon alle diese Rollen aus dem Stand? Ich jedenfalls nicht. Das will Stück für Stück erobert werden, genau wie Du sagst. Ich fühle mich in dieser Hinsicht jedenfalls „unterwegs“.

Der Lernschritt in Richtung Verantwortungsübernahme, den Du da beschreibst, der ist sicher mit ziemlich viel Arbeit verbunden. Introspektion eben: Sich gewissermaßen mal von außen anschauen, die eigenen Werthaltungen sprachlich hervorholen und irgendwie auch noch auswählen, was man denn nun sein will. Und das dann auch noch formulieren, Wörter finden: Wofür stehe ich eigentlich in diesem Berufsbild.

Ich finde Deine Schilderung der Lernschritte jedenfalls sehr plastisch und einige sogar aufregend. Und beim Lesen Dir nahe, weil ich das eben auch kenne, dieses momentane Noch-nicht-wissen und Noch-nicht-können. Aber damit fängt wohl Lernen an.

Ich ermutige Dich (und mich damit auch), dass wir uns Schritt für Schritt ausfindig machen und dabei in jedem Moment akzeptieren, noch nicht „fertig“ zu sein. Wie Du will ich mir Zeit lassen damit aber nicht nachlassen. Es gibt noch viel rauszufinden darüber, wer wir jeweils sind und was wir sein wollen. On the road again.

Quelle: Professioneller Coach auf die Selbstreflexion der Lehrkraft einer beruflichen Schule in einer Weiterbildungsmaßnahme des Lehrstuhls.

14.21 Entwicklung als Lehrkraft: Tandemfeedback: Im Tandem Feedback geben und nehmen

Feedback geben

Feedback ist ein „Informationsgeschenk“: Der/die Feedbackgeber/in teilt dem/r Feedbacknehmer/in etwas aus dem eigenen inneren Geschehen (Kognitionen, Empfindungen, Affekte) mit, das er/sie dafür zuvor „anschlussfähig und aussichtsreich“ mit einiger Sorgfalt versprochen hat. Deswegen:

Nehmen Sie sich Zeit!

Zu allererst gilt: Geben Sie Feedback nur dann, wenn Sie genügend Zeit und Ruhe dafür haben. Zwischen „Tür und Angel“ macht es keinen Sinn. Lesen Sie den Eintrag zunächst aufmerksam durch, machen Sie ggf. Notizen. Hilfreich kann es sein, das Geschriebene erst einmal kurz wirken zu lassen und dann erst eine Rückmeldung zu geben.

Selbstbezug der Selbstreflexion prüfen

Lesen Sie die Begründung für die Auswahl des Selbstreflexionsthemas mit kritischem Auge durch. Vermuten Sie, dass das Thema wirklich wichtig für Ihre/n Feedback-Partner/in ist? Oder haben Sie eher den Eindruck, dass sich Ihr Partner/ Ihre Partnerin eher „an der Oberfläche“ bewegt? Vertrauen Sie bei dieser Einschätzung getrost auf Ihr Bauchgefühl.

Behutsames Unterstützen der selbstreflexiven Auseinandersetzung

Unterstützen Sie Ihre Partnerin bzw. Ihren Partner darin, die Perspektiven zu erweitern. Machen Sie evtl. darauf aufmerksam, welche Sichtweisen noch möglich wären, indem Sie Ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven ins Spiel bringen. Welche Probleme erkennen Sie möglicherweise in den Schilderungen? Sehen Sie etwas völlig anders? Welche Denkmuster bzw. Handlungsmuster errahnen/vermuten Sie „zwischen den Zeilen“? Äußern Sie dazu behutsam Ihre Eindrücke, am besten als Frage bzw. Angebot. („Kann es sein, dass Du unaufmerksame Schüler als persönliche Beleidigung wahrnimmst, ohne dich zu fragen, was die Ursachen für das Verhalten sein könnten?“ – „Ich nehme wahr, dass Du ...“)

Ressourcenorientierung und Ergebnisorientierung

Seien Sie stets konstruktiv! Welche Stärken und Ressourcen erkennen Sie in den Ausführungen? Denken Sie dabei vor allem daran, dass „Stärken“ und „Schwächen“ sehr kontextabhängig sein können. Manche Schülerinnen und Schüler wünschen sich vielleicht eher eine stärker leistungsorientierte Lehrkraft, manche eher eine beziehungsorientierte Lehrkraft. Versuchen Sie gemeinsam ihre Wahrnehmung zu erweitern, neue Lösungen zu erkennen und umzusetzen.

Feedback annehmen

Feedback als Chance begreifen

Zwar wollen Sie sicher keinen Honig um den Mund geschmiert bekommen, gleichzeitig ist es manchmal durchaus schwierig, kritisches Feedback anzunehmen um sich mit dieser „anderen Sicht“ auseinanderzusetzen. Besonders dann, wenn die Rückmeldungen Ihnen Unterschiede zwischen Ihrem Selbstbild und dem Fremdbild des Gegenübers aufzeigen, bei denen eine Diskrepanz Ihres Selbstbildes zu Tage tritt. Dann wird die (langbewährte) Sicht auf das eigene Selbst in Frage gestellt. Das kann durchaus Stress auslösen und unwillkürlich zu einer spontanen inneren Abwehr führen. Seien Sie sich darüber bewusst und versuchen Sie, Feedback als persönliche Lern- und Entwicklungschance zu begreifen.

Feedback wohlwollend und wertschätzend annehmen können

Wenn man Feedback innerlich als Chance betrachtet, fällt es leichter, es wohlwollend annehmen zu können. Natürlich müssen Sie nicht jede Meinung Ihrer/Ihres Feedback-Geberin/Feedback-Gebers sofort annehmen. Doch wichtig ist, die Äußerungen zumindest zu überprüfen. Könnte es sein, dass er/sie damit (wenigstens im Ansatz) eine aussichtsreiche neue Art eröffnet, sich selbst zu sehen? Fragen Sie bitte bei Unklarheiten nach. Und: Ziehen Sie im Zweifelsfall weitere Personen und ihre Meinung hinzu, etwa Freundinnen und Freunde („Siehst du mich auch so ...?“).

Wichtige Eigenschaften und Einstellungen für eine fruchtbare Feedback-Kultur

- | | |
|------------------|------------|
| • Wertschätzung | • Humor |
| • Offenheit | • Toleranz |
| • Aufmerksamkeit | • Demut |

Quelle: Entwurf Bernhard Trager, September 2010

14.22 Entwicklung als Lehrkraft: Tandemfeedback: Tandem-Bilanz

Die folgenden Leitfragen sollen helfen, das Tandemfeedback zu bilanzieren. Es versteht sich von selbst, dass nur begründende Antworten zu einer umfassenderen Reflexion führen.

- Hat mich Dein Feedback zum Nachdenken über mich selbst gebracht?
- Hat mir Dein Feedback geholfen, fitter im Nachdenken über mich zu werden?
- Hat mir Dein Feedback geholfen, besser Feedback geben zu können?
- Hat mir Dein Feedback Informationen über mich geboten?
- Konnte ich mit Deinem Feedback mein Nachdenken über mich besser auf den Punkt bringen, d. h. meine Anstrengungen konzentrieren.
- Komme ich aufgrund Deines Feedbacks zu einer besseren Beurteilung meiner Selbst?
- Finde ich mit Hilfe Deines Feedbacks bessere Erklärungen für mich und mein Handeln?
- Hat mir Dein Feedback geholfen, dass ich besser mit meinen Emotionen umgehen kann? Etwa wenn mal der Kessel in mir brodelt?
- Hat mir Dein Feedback geholfen, dass es in konkrete Folgen überführt wird?

14.23 Entwicklung als Lehrkraft: Teamprozesse: Teamvertrag

Check-box	Check	Prüffrage	Notizen
Teamstruktur: Verantwortlichkeiten			
<input type="checkbox"/>	Teamleitung, -sprecher(in)	Hat das Team eine Leitung bzw. eine Sprecherin bzw. einen Sprecher bestimmt? Wie?	
<input type="checkbox"/>	Verantwortlichkeiten	Wer ist für welches Arbeitspaket zuständig?	
Teamstruktur: Arbeitsprozess der Gruppe (Handlungsebene)			
<input type="checkbox"/>	Produkte der Teamarbeit	Was sind die relevanten Produkte der Teamarbeit bzw. wo werden diese festgelegt?	
<input type="checkbox"/>	Arbeitspakete	Was sind die relevanten Arbeitspakete zur Erstellung der Produkte der Teamarbeit bzw. wo werden diese festgelegt?	
<input type="checkbox"/>	Meilensteine	Werden die wichtigen Meilensteine (= wichtiges Ereignis im Projekt mit Termin) festgelegt?	
<input type="checkbox"/>	Teamtreffen	Wie oft will sich das Team treffen? Wann? Wer lädt ein?	
<input type="checkbox"/>	Dokumentation Treffen	Werden die Treffen dokumentiert? Wenn ja, durch wen und wie?	
<input type="checkbox"/>	Dokumentation Produkte	Wie werden die entwickelten Produkte dokumentiert?	
<input type="checkbox"/>	Grundlegende Vereinbarungen	Welche grundlegenden Vereinbarungen sollten dem Arbeitsprozess in der Gruppe weiter zugrunde gelegt werden?	
Teamstruktur: Feedbackprozess und Qualitätsmanagement (Reflexionsebene)			
<input type="checkbox"/>	Zeitpunkte Feedback	Zu welchen Zeitpunkten geben sich die Mitglieder des Teams Feedback zum Handeln der einzelnen Mitglieder, gespiegelt an den Erwartungen im Teamvertrag?	
<input type="checkbox"/>	Methoden Feedback	Mit welchen Methoden geben sich die Mitglieder des Teams Feedback zum Handeln der einzelnen Mitglieder, gespiegelt an den Erwartungen im Teamvertrag?	
<input type="checkbox"/>	Qualitätsmanagement	Wie erfolgt das Qualitätsmanagement für einzelne Arbeitspakete?	
<input type="checkbox"/>	Konsequenzen Feedback	Wie werden Konflikte gelöst? Was passiert, wenn gegen die Spielregeln aufgrund des Feedbacks verstoßen wird?	
Teamstruktur: Unterstützende Bedingungen			
<input type="checkbox"/>	Raum	Welchen Raum kann das Team für seine Treffen nutzen?	
<input type="checkbox"/>	Zeitfenster	Wie können feste Zeitfenster für die Treffen organisiert werden?	
<input type="checkbox"/>	Technische Kommunikation	Wie erfolgt die technisch vermittelte Kommunikation im Team, zum Beispiel per E-Mail? Sind besondere Spielregeln notwendig?	
<input type="checkbox"/>	Technische Ablage	Wie erfolgt die Ablage der Produkte, zum Beispiel durch Webdienste?	
<input type="checkbox"/>	Unterstützung durch Dritte	Ab welchem Punkt ist die Hilfe von Dritten, zum Beispiel bei Konflikten, notwendig?	
Teamstrategie			
<input type="checkbox"/>	Teamziele	Was sind die Ziele des Teams? Wie lassen sich die Ziele präzisieren?	
<input type="checkbox"/>	Selbstverständnisse	Was ist das Bild vom guten/schlechten Produkt? Welche Qualitätsmerkmale können wir vereinbaren?	
Teamkultur			
<input type="checkbox"/>	Gruppenromantik brechen	Wie verhindert das Team eine undifferenzierte Gruppenromantik und unproduktive Schließungsprozesse?	
<input type="checkbox"/>	Mythos der Gleichartigkeit entschleiern	Wird die Unterschiedlichkeit der Teammitglieder akzeptiert und genutzt?	

14.24 Entwicklung als Lehrkraft: Teamprozesse: Teamfeedback geben und nehmen

Feedback geben

Feedback ist ein „Informationsgeschenk“: Der/die Feedbackgeber/in teilt dem/r Feedbacknehmer/in etwas aus dem eigenen inneren Geschehen (Kognitionen, Empfindungen, Affekte) mit, das er/sie dafür zuvor „anschlussfähig und aussichtsreich“ mit einiger Sorgfalt versprochen hat. Deswegen:

Nehmen Sie sich Zeit!

Zu allererst gilt: Geben Sie Feedback nur dann, wenn Sie genügend Zeit und Ruhe dafür haben. Zwischen „Tür und Angel“ macht es keinen Sinn. Lesen Sie den Eintrag zunächst aufmerksam durch, machen Sie ggf. Notizen. Hilfreich kann es sein, das Geschriebene erst einmal kurz wirken zu lassen und dann erst eine Rückmeldung zu geben.

Selbstbezug der Selbstreflexion prüfen

Lesen Sie die Begründung für die Auswahl des Selbstreflexionsthemas mit kritischem Auge durch. Vermuten Sie, dass das Thema wirklich wichtig für Ihre/n Feedback-Partner/in ist? Oder haben Sie eher den Eindruck, dass sich Ihr Partner/ Ihre Partnerin eher „an der Oberfläche“ bewegt? Vertrauen Sie bei dieser Einschätzung getrost auf Ihr Bauchgefühl.

Behutsames Unterstützen der selbstreflexiven Auseinandersetzung

Unterstützen Sie Ihre Partnerin bzw. Ihren Partner darin, die Perspektiven zu erweitern. Machen Sie evtl. darauf aufmerksam, welche Sichtweisen noch möglich wären, indem Sie Ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven ins Spiel bringen. Welche Probleme erkennen Sie möglicherweise in den Schilderungen? Sehen Sie etwas völlig anders? Welche Denkmuster bzw. Handlungsmuster errahnen/vermuten Sie „zwischen den Zeilen“? Äußern Sie dazu behutsam Ihre Eindrücke, am besten als Frage bzw. Angebot. („Kann es sein, dass Du unaufmerksame Schüler als persönliche Beleidigung wahrnimmst, ohne dich zu fragen, was die Ursachen für das Verhalten sein könnten?“ – „Ich nehme wahr, dass Du ...“)

Ressourcenorientierung und Ergebnisorientierung

Seien Sie stets konstruktiv! Welche Stärken und Ressourcen erkennen Sie in den Ausführungen? Denken Sie dabei vor allem daran, dass „Stärken“ und „Schwächen“ sehr kontextabhängig sein können. Manche Schülerinnen und Schüler wünschen sich vielleicht eher eine stärker leistungsorientierte Lehrkraft, manche eher eine beziehungsorientierte Lehrkraft. Versuchen Sie gemeinsam ihre Wahrnehmung zu erweitern, neue Lösungen zu erkennen und umzusetzen.

Feedback annehmen

Feedback als Chance begreifen

Zwar wollen Sie sicher keinen Honig um den Mund geschmiert bekommen, gleichzeitig ist es manchmal durchaus schwierig, kritisches Feedback anzunehmen um sich mit dieser „anderen Sicht“ auseinanderzusetzen. Besonders dann, wenn die Rückmeldungen Ihnen Unterschiede zwischen Ihrem Selbstbild und dem Fremdbild des Gegenübers aufzeigen, bei denen eine Diskrepanz Ihres Selbstbildes zu Tage tritt. Dann wird die (langbewährte) Sicht auf das eigene Selbst in Frage gestellt. Das kann durchaus Stress auslösen und unwillkürlich zu einer spontanen inneren Abwehr führen. Seien Sie sich darüber bewusst und versuchen Sie, Feedback als persönliche Lern- und Entwicklungschance zu begreifen.

Feedback wohlwollend und wertschätzend annehmen können

Wenn man Feedback innerlich als Chance betrachtet, fällt es leichter, es wohlwollend annehmen zu können. Natürlich müssen Sie nicht jede Meinung Ihrer/Ihres Feedback-Geberin/Feedback-Gebers sofort annehmen. Doch wichtig ist, die Äußerungen zumindest zu überprüfen. Könnte es sein, dass er/sie damit (wenigstens im Ansatz) eine aussichtsreiche neue Art eröffnet, sich selbst zu sehen? Fragen Sie bitte bei Unklarheiten nach. Und: Ziehen Sie im Zweifelsfall weitere Personen und ihre Meinung hinzu, etwa Freundinnen und Freunde („Siehst du mich auch so ...?“).

Wichtige Eigenschaften und Einstellungen für eine fruchtbare Feedback-Kultur

- | | |
|------------------|------------|
| • Wertschätzung | • Humor |
| • Offenheit | • Toleranz |
| • Aufmerksamkeit | • Demut |

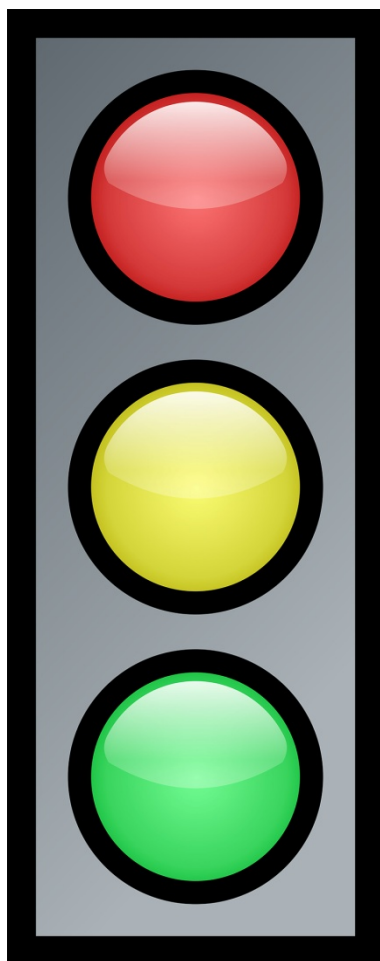
Quelle: Entwurf Bernhard Trager, September 2010

14.25 Entwicklung als Lehrkraft: Teamprozesse: Teamampel

- Die Teamampel gibt den Studierenden eine schnelle, zeitnahe Einschätzung des Verhaltens im Team. Insbesondere sollen Probleme in der Gruppe möglichst früh erkannt werden.
- Jede Studentin und jeder Student druckt sich für jede Sitzung ein Exemplar seiner Teamampel aus.
- Das Feedback soll anonym erfolgen. Knicken Sie daher das Blatt in der Mitte und bemühen Sie sich, das Feedback nicht einzusehen.
- Jedes Mitglied der Gruppe macht einen Strich in einem der Kästen auf der rechten Seite, so dass die Studentin bzw. der Student nachher sehen kann, wie viele Personen welche Einschätzung zu seinem Verhalten in der Gruppe vorgebracht haben.
- Die Studierenden haben kein Recht, eine persönliche Rechtfertigung der Einschätzung zu verlangen.
- Bewahren Sie bitte die Einschätzung Ihrer Mitstudierenden auf. Sollte es Probleme in der Gruppe geben, ist ein Blick auf die Teamampeln hilfreich.

Teamampel für _____

Teamwoche: _____



Für mich hat Dein Verhalten im Team
im Moment kritische Punkte

Für mich ist Dein Verhalten im Team
eigentlich ganz gut. Aber ein paar Dinge
finde ich nicht gut ...

Für mich ist mit Dir bei uns im Team
alles im grünen Bereich ...

ROT

GELB

GRÜN

Bild der Ampel von Manuel Strehl [CC-BY-SA-2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5>)], via Wikimedia Commons

14.26 Entwicklung als Lehrkraft: Teamprozesse: Teambilanz

Die folgenden Leitfragen sollen helfen, das Teamfeedback zu bilanzieren. Es versteht sich von selbst, dass nur begründende Antworten zu einer umfassenderen Reflexion führen.

- Hat mich das Feedback zum Nachdenken über mich selbst gebracht?
- Hat mir das Feedback geholfen, fitter im Nachdenken über mich zu werden?
- Hat mir das Feedback geholfen, besser Feedback geben zu können?
- Hat mir das Feedback Informationen über mich geboten?
- Konnte ich mit dem Feedback mein Nachdenken über mich besser auf den Punkt bringen, d. h. meine Anstrengungen konzentrieren.
- Komme ich aufgrund des Feedbacks zu einer besseren Beurteilung meiner Selbst?
- Finde ich mit Hilfe des Feedbacks bessere Erklärungen für mich und mein Handeln?
- Hat mir das Feedback geholfen, dass ich besser mit meinen Emotionen umgehen kann? Etwa wenn mal der Kessel in mir brodelte?
- Hat mir das Feedback geholfen, dass es in konkrete Folgen überführt wird?

14.27 Entwicklung als Lehrkraft: Selbsteinschätzung-Fremdeinschätzung

Selbst-/Fremdassessment-Reflexionsinstrument (SAFARI)

Stand: 20. September 2013

Studierende/r:	_____	Legende: A: kaum ausgeprägt B: teilweise ausgeprägt C: gut ausgeprägt D: sehr gut ausgeprägt X: ist nicht zu beurteilen Begründung: woran wird Einschätzung festgemacht?
Zeitpunkt der Einschätzung:	_____ (<input type="checkbox"/> BWD I <input type="checkbox"/> BWD II)	
Einschätzung:	<input type="checkbox"/> Selbsteinschätzung <input type="checkbox"/> Fremdeinschätzung (durch <input type="checkbox"/> Mentorin/Mentor oder <input type="checkbox"/> Gruppenmitglied)	

Hinweis für die Einschätzung: Ziel der Einschätzung ist es, den gegenwärtigen Kompetenzstand abzubilden. Nicht alle Kompetenzen können im Rahmen der Universitätsschule entwickelt werden. Die Einschätzungen der Kompetenzen sollen v.a. in Fremdeinschätzungen stichpunktartig begründet werden.

Die/der Studierende...

A. Unterricht analysieren, planen, durchführen und evaluieren					
A1. Unterricht analysieren	A	B	C	D	X
...kann Unterrichtsverläufe verstehen und deuten, das Verhalten der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler interpretieren und die Unterrichtsdurchführung beurteilen.					
A1.1 kann die in den Unterrichtsstunden beobachteten Unterrichtsverläufe und didaktischen Entscheidungen analysieren und deuten.					
A1.2 kann den Umgang der Lehrkraft mit der Klasse analysieren und deuten.					
A1.3 kann das Verhalten und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler analysieren und deuten.					
A1.4 kann Unterrichtsdurchführungen kriterienorientiert beurteilen.					

A2. Unterricht planen					
A2. Unterricht planen	A	B	C	D	X
...kann einen Unterricht unter Berücksichtigung des Nürnberger Prozessmodells planen und dokumentieren sowie über die Planung reflektieren.					
A2.1 kann Themen, Ziele und Kompetenzen planen.					
A2.2 kann die Bedingungen des Unterrichts untersuchen und entwickeln.					
A2.3 kann Methoden, Assessments und Medien planen.					
A2.4 kann die didaktische Planung dokumentieren.					
A2.5 kann über den Prozess der didaktischen Planung reflektieren.					

A3. Unterricht durchführen	...kann Unterricht durchführen, angemessen kommunizieren, auf die Klasse und einzelne Schülerinnen und Schüler eingehen, diese fördern sowie sie beurteilen.	Begründung				
		A	B	C	D	X
	A3.1 kann Inhalte fachlich richtig und inhaltlich klar aufbereiten und vermitteln.					
	A3.2 kann den Unterricht zielgerichtet und strukturiert gestalten.					
	A3.3 kann verständlich und wertschätzend kommunizieren.					
	A3.4 kann eine lernförderliche Atmosphäre schaffen und erhalten.					
	A3.5 kann die Klasse führen (Regeln, Lehrer-Schüler-Beziehung, Umgang mit Konflikten,...).					
	A3.6 kann eigenverantwortliches Lernen, Urteilen und Handeln der Schüler fördern.					
	A3.7 kann die individuelle Entwicklung und Kompetenzen der Schüler fördern.					
	A3.8 kann Schülerinnen und Schüler beraten, ihre Leistungen beobachten und beurteilen.					
A4. Unterricht evaluieren	...kann die Durchführung des Unterrichts reflektieren und den Unterricht weiterentwickeln. A4.1 kann Unterricht allein oder im Team reflektieren und weiterentwickeln.	Begründung				
		A	B	C	D	X
B. Die eigene Rolle als Lehrkraft entwickeln und über den Umgang mit Anderen reflektieren	...findet eine eigene Rolle als Lehrkraft, plant die persönliche Entwicklung und ist sich den Anforderungen des Lehrberufs bewusst. B1.1 hat ein ausdifferenziertes Selbstkonzept als Lehrkraft entwickelt. B1.2 sieht sich als Vorbild für die Schülerinnen und Schüler und verhält sich dementsprechend. B1.3 kann das eigene Verhalten reflektieren und sich weiterentwickeln. B1.4 handelt zielgerichtet, verlässlich und Verantwortungsbewusst in der Universitätsschule. B1.5 kann mit Belastungen als (angehende) Lehrkraft umgehen.	Begründung				
		A	B	C	D	X
B2. Soziale Kompetenz	...arbeitet als Teil einer Gruppe, kann mit Kritik und Konflikten umgehen und orientiert sich in der eigenen Arbeit an Werten. B2.1 kann kollegial und teamorientiert arbeiten. B2.2 kann wertschätzend und konstruktiv mit Beteiligten kommunizieren. B2.3 kann Konflikte in der Universitätsschule bewältigen. B2.4 hat ethisch-moralische Standards entwickelt und orientiert sich daran.	Begründung				
		A	B	C	D	X

C. Die Schule erkunden und sich einbringen**C1. Schulorganisation**

...kennt den Aufbau, die Charakteristika und normativen Grundlagen der Universitätsschule sowie Aufgabenbereiche der Lehrkräfte und zuständige

C1.1 kennt das Profil und Organigramm der Universitätsschule (Ausbildungsberufe, Leitung).

C1.2 kennt die normativen Grundlagen und deren Relevanz für die Arbeit als Lehrkraft.

C1.3 kennt Aufgaben der Lehrkräfte und die Funktionen der Lehrer in der Schulgemeinschaft.

Begründung

A	B	C	D	X
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2. Schulentwicklung

...kennt das Selbstverständnis und die Entwicklungsprozesse der Universitätsschule und beteiligt sich an der Weiterentwicklung.

C2.1 kennt das Schulprogramm der Universitätsschule und wirkt am Schulleben mit.

C2.2 kennt Maßnahmen der Schulentwicklung der Universitätsschule.

Begründung

A	B	C	D	X
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Sonstige Anmerkungen**E. Weiterentwicklungsperspektiven**

Perspektiven für die weitere Entwicklung formulieren und Schwerpunkte setzen

14.28 Entwicklung als Lehrkraft: Mentoring: Mentoringvertrag

Mentoringvertrag

zwischen

und

Dieser Mentoring-Vertrag stellt die Arbeitsgrundlage für das Mentoring dar, an dem sich die Mentorin bzw. der Mentor sowie die Mentees orientieren.

Ziele des Mentoring

Die Mentorin bzw. der Mentor und die Mentees wollen folgende Ziele in den Vordergrund stellen:

-
-
-

Allgemeine Regeln

- Status akzeptieren: Die Mentorin bzw. der Mentor berücksichtigt die besonderen Bedingungen der Studierenden als Lernende, zum Beispiel die Verpflichtungen in anderen Modulen des Studiums. Die Mentees berücksichtigen die Tatsache, dass die Mentorin bzw. der Mentor eine Lehrkraft einer beruflichen Schule ist, zum Beispiel die Belastung aus anderen Tätigkeiten an der Schule.

Gegenseitige Unterstützung

- Die Mentorin bzw. der Mentor unterstützt die Mentees fachlich und emotional.
- Die Mentees unterstützen die Mentorin bzw. den Mentor in ihrer Arbeit.

Feedback & Selbstreflexion

- Die Mentorin bzw. der Mentor gibt den Mentees Feedback. Die Mentorin bzw. der Mentor leistet einen Beitrag dazu, dass die Mentees ihre impliziten Konzepte zum Unterrichten, zur Bildung von Lehrkräften und zum Mentoring hinterfragen und die Selbstreflexion der Mentees anregt.
- Die Mentees geben der Mentorin bzw. dem Mentor Feedback.

Vertraulichkeit des Mentoring

- Das Mentoring braucht einen persönlichen Schutzraum des gegenseitigen Vertrauens.
- Die Sitzungen zwischen der Mentorin bzw. dem Mentor und Studierenden sind daher vertraulich. Die Mentorin bzw. der Mentor ist nicht befugt, Informationen an die Universität, an andere Lehrkräfte, die Seminarleitung, die Schulleitung oder sonstige Dritte weiterzugeben, es sei denn, dies ist aus didaktischen Gründen notwendig.
- Die Studierenden haben gegenüber Dritten keine persönlichen Details, weder zur Mentorin bzw. zum Mentor, noch zu den Studierenden oder dem Mentoring, weiterzugeben. Dies gilt auch für Schulinterna.

Strukturierte Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsnachbesprechung

- Die Analyse von Unterricht erfolgt in Form einer strukturierten Unterrichtsbeobachtung (Lerneinheit 24), d. h. es werden regelmäßig Tools verwendet.
- Eine Unterrichtsnachbesprechung berücksichtigt die entsprechenden didaktischen Ansprüche (Lerneinheit 24).

Datum, Ort

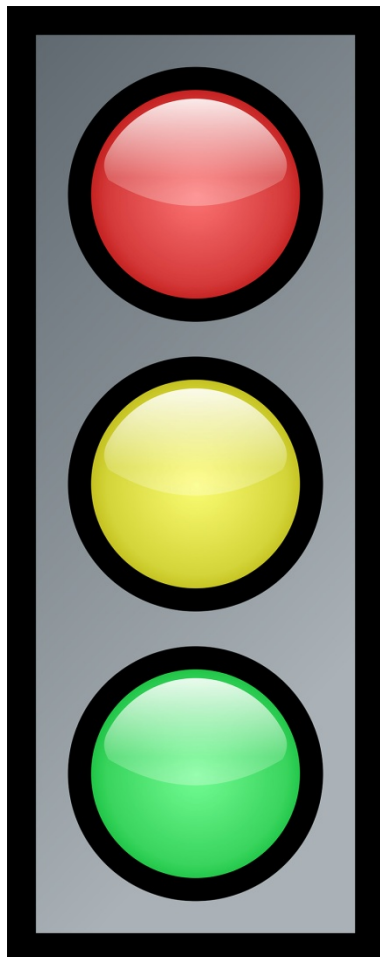
Unterschriften

14.29 Entwicklung als Lehrkraft: Mentoring: Mentoringampel

- Die Mentoringampel gibt der Mentorin bzw. dem Mentor eine schnelle, zeitnahe Einschätzung zum Mentoring.
- Die Sprecherin bzw. der Sprecher der Studierenden druckt sich für jede Sitzung ein Exemplar der Mentoringampel aus. Unter Umständen brauchen Sie noch einen Briefumschlag.
- Die Mentoringampel wird in Abwesenheit der Mentorin bzw. des Mentors ausgefüllt.
- Jedes Mitglied der Gruppe macht einen Strich in den rechten Kästen, so dass die Mentorin bzw. der Mentor sehen kann, wie viele Personen welche Einschätzung vorgebracht haben.
- Die Sprecherin bzw. der Sprecher ist für die Übergabe der Mentoringampel verantwortlich. Besprechen Sie die Form der Übergabe mit der Mentorin bzw. dem Mentor.
- Das Feedback gehört der Mentorin bzw. dem Mentor und niemanden anderem! Sorgen Sie bitte dafür, etwa bei der Übergabe, dass die Ergebnisse vertraulich bleiben.
- Die Mentorin bzw. der Mentor hat kein Recht, eine persönliche Rechtfertigung der Einschätzung zu verlangen. Die Studierenden haben das Recht, dass die Sprecherin bzw. der Sprecher in Abwesenheit der Mentorin bzw. des Mentors Begründungspunkte sammelt und übergibt.

Mentoringampel für _____

Mentoringwoche: _____



Für mich hat das Mentoring im Moment
einige kritische Dinge ...

Für mich läuft das Mentoring eigentlich
ganz rund, aber ein paar Sachen finde
ich nicht gut ...

Für mich ist beim Mentoring alles im
grünen Bereich ...

Rot

Gelb

Grün

Bild der Ampel von Manuel Strehl [CC-BY-SA-2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5>)], via Wikimedia Commons

14.30 Entwicklung als Lehrkraft: Mentoring: Mentoringbilanz

Die folgenden Leitfragen sollen helfen, das Feedback der Mentorin bzw. des Mentors zu bilanzieren. Es versteht sich von selbst, dass nur begründende Antworten zu einer umfassenderen Reflexion führen.

- Hat mich das Feedback zum Nachdenken über mich selbst gebracht?
- Hat mir das Feedback geholfen, fitter im Nachdenken über mich zu werden?
- Hat mir das Feedback geholfen, besser Feedback geben zu können?
- Hat mir das Feedback Informationen über mich geboten?
- Konnte ich mit Deinem Feedback mein Nachdenken über mich besser auf den Punkt bringen, d. h. meine Anstrengungen konzentrieren.
- Komme ich aufgrund des Feedbacks zu einer besseren Beurteilung meiner Selbst?
- Finde ich mit Hilfe des Feedbacks bessere Erklärungen für mich und mein Handeln?
- Hat mir das Feedback geholfen, dass ich besser mit meinen Emotionen umgehen kann? Etwa wenn mal der Kessel in mir brodelte?
- Hat mir das Feedback geholfen, dass es in konkrete Folgen überführt wird?

15 METHODISCHE ANALYSE: ASSESSMENT-METHODEN

15.1 Spezifikationstabelle zur Konstruktion von Assessments: Vorlage

Taxonomisches Niveau	Erinnern											
	Verstehen											
	Anwenden											
	Analysieren											
	Evaluiieren											
	Erschaffen											
	Themengebiete											

Hinweis: Bei Mehrfachwahlaufgaben werden in der Spezifikationstabelle die Anzahl der vorgesehenen Mehrfachwahlaufgaben eingetragen. Bei Essay Assessment und Performance Assessment sind die zu vergebenden Bewertungspunkte in der Spezifikationstabelle einzutragen. Dabei ist mit Blick auf die Validität die Verteilung in den Zeilen und zu beachten.

15.2 Einschätzskala für Essay & Performance Assessment: Vorlage

		Leistungsklasse (Niveau)					
		1.	2.	3.	4.	5.	Summe
Leistungsdimensionen (Beurteilungskriterien)	1.						
	2.						
	3.						
	4.						
	5.						
	6.						
	Summe						

Hinweis: Die Zellen in der Tabelle werden nach folgendem Muster ergänzt:
 Beschreibung der Leistung in der m.ten Dimension auf Niveau n (i Punkte)

15.3 Beispiel: Bewertungsbogen Industrie IHK Nürnberg



Industrie- und Handelskammer
Nürnberg für Mittelfranken

Bewertungsbogen

Prüflings- nummer:	Prüfungs- teilnehmer/-in:
-------------------------------	--------------------------------------

1. Präsentation (30 Punkte)

1.1 Persönlichkeit, Kommunikation und Medien (insgesamt 21 Punkte)

1.1.1 Persönlichkeit (insgesamt 6 Punkte)

1.1.1.1 Auftreten	unsicher, ungeschickt angenehm, angemessen selbstbewusst, überzeugend	0 1 2	
1.1.1.2 Erscheinungsbild	wenig gepflegt ordentlich angemessen	0 1 2	
1.1.1.3 Echtheit	wenig glaubwürdig angemessen hohe Identifikation mit der Fachaufgabe	0 1 2	

1.1.2 Kommunikation (insgesamt 12 Punkte)

1.1.2.1 Sprache	undeutlich, hastig monoton angemessen klar, gut verständlich lebendig, abwechslungsreich	0 1 2 3 4	
1.1.2.2 Körpersprache	unsicher zu wenig, zu viel angemessen unterstützende Gestik, Mimik souverän, ständiger Blickkontakt	0 1 2 3 4	
1.1.2.3 Überzeugungskraft	nicht überzeugend kaum überzeugend ansprechend überzeugend mitreißend, fesselnd	0 1 2 3 4	

1.1.3 Medieneinsatz (insgesamt 3 Punkte)

1.1.3 Medien	kein Medium (unterstützend) eingesetzt Angemessen Einsatz unterstreicht die Präsentation Einsatz veranschaulicht das Thema wesentlich	0 1 2 3		Summe 1.1
--------------	--	------------------	--	-----------

1.2 Aufbau und Inhalt (insgesamt 9 Punkte)

1.2.1 Erfassung des Themas u. seine Durchdringung	nicht erfasst oberflächlich angemessen vollständig	0 2 4 5		
1.2.2 Aufbau und Struktur	unsystematisch erkennbar sinnvoll, tragfähig ausgefeilt	0 1 2 4		
				Präsentation
			Summe 1.2	Summe 1

2. Fachgespräch (70 Punkte)

2.1 Verwendung/Erklärung von Fachbegriffen (insgesamt 30 Punkte)

sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend	Summe 2.1
30 - 28	27 - 25	24 - 21	20 - 15	14 - 9	8 - 0	

2.2 Erläuterung von Hintergründen/ Einordnung in den Gesamtzusammenhang

(insgesamt 30 Punkte)

sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend	Summe 2.2
30 - 28	27 - 25	24 - 21	20 - 15	14 - 9	8 - 0	

2.3 Überprüfung/Bewertung/eigenes Urteil

(insgesamt 10 Punkte)

Fachgespräch

sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend	Summe 2.3	Summe 2
10	9	8 - 7	6 - 5	4 - 3	2 - 0		

15.3.1.1 Bemerkungen:

Gesamtbewertung

Summe 1 + 2

16 EVALUIEREN UND REVIDIEREN

16.1 Unterrichtsqualität: Unterrichtsbeobachtungsbogen der bayerischen externen Evaluation

Effizienz der Lernzeitnutzung		1	2	3	4
Der Unterricht verläuft ohne Leerlaufphasen	Der vorgesehene Zeitrahmen wird eingehalten (Beginn, Ende)				
	Der Übergang zwischen einzelnen Arbeitsphasen erfolgt zügig				
	Für schnell arbeitende Schüler steht zusätzliches Arbeitsmaterial bereit				
	Die Unterrichtszeit wird für unterrichtsbezogene Inhalte genutzt				
	Störungen werden bereits bei ersten Ansätzen durch unaufgeregte Reaktionen der Lehrkraft unterbunden				
Der Unterricht verläuft ohne Störungen	Die Lehrkraft kann Instruktionen ohne Unterbrechung zu Ende führen				
	Die Schüler können ihre Beiträge ohne Unterbrechung zu Ende führen				
	Der Unterricht verläuft ohne Störungen von außen				
Die Schüler sind nur mit Unterrichtsaktivitäten beschäftigt	Die Schüler beschäftigen sich mit unterrichtsbezogenen Inhalten				
	Die Schüler beteiligen sich aktiv				

Effizienz der Verhaltensregulierung		1	2	3	4
Das Verhalten wird durch Regeln gesteuert	Die Schüler handeln nach einheitlichen Regeln				
	Hinweise auf Regeln werden von den Schülern angenommen				
in bestimmten Situationen greifen Routinen	Schüler übernehmen bestimmte Aufgaben ohne Aufforderung				
	Die Schüler reagieren auf verbale und nonverbale Signale				
	Es gibt eingeübte Verhaltensmuster für die Lernorganisation				
Es gibt klassenspezifische Rituale	Der Beginn des Unterrichts wird mit einer gemeinsamen Aktivität zur Einstimmung gestaltet				
	Die Klasse pflegt gemeinsame Umgangsformen				

Strukturiertheit der Darstellung		1	2	3	4
Der Unterricht macht die Lernziele erkennbar	Die Schüler erhalten eine klare Information, was in einer Unterrichtsstunde gelernt werden soll				
	Die Schüler erhalten einen Überblick über die Ziele einer Unterrichtssequenz				
Der Unterricht wird durch Strukturierungshilfen geordnet	Die Unterrichtsinhalte werden klar gegliedert präsentiert				
	Zentrale Lerninhalte werden hervorgehoben				
	Teilergebnisse werden festgehalten				
Der Unterricht stellt Verknüpfungen zwischen Lerninhalten her	Zwischen dem Vorwissen und neuen Informationen werden Verbindungen hergestellt				
	Die Unterrichtsinhalte werden in einen fächerübergreifenden Zusammenhang gestellt				

Klarheit der Darstellung		1	2	3	4
Die im Unterricht verwendeten Begriffe sind verständlich	Die Schüler verwenden eingeführte Begriffe richtig				
	Die Schüler arbeiten mit, ohne nach weiteren Erläuterungen zu fragen				
Die zentralen Lerninhalte sind nachvollziehbar veranschaulicht	Die Lehrkraft veranschaulicht durch Beispiel				
	Die Schüler nehmen Bezug auf Beispiele und Veranschaulichungen				
Das Dargestellte ist deutlich wahrnehmbar	Die Veranschaulichungen im Unterricht sind gut zu sehen bzw. zu hören				
	Die Anschriften der Lehrkraft sind gut lesbar				

Individuelle Unterstützung		1	2	3	4
Die Lehrkraft informiert sich über den Lernstand der einzelnen Schüler	Die Lehrkraft informiert sich über individuelle Lernschwierigkeiten				
	Die Lehrkraft informiert sich über individuelle Lernfortschritte				
Die Zuwendung der Lehrkraft erfolgt lernstandsspezifisch	Die Lehrkraft gibt den Schülern unterschiedliche Arten von Hilfestellung				
	Die Lehrkraft gibt den Schülern unterschiedlich viel Hilfestellung				
Die Aufgabenstellung erfolgt lernstandsspezifisch	Es gibt quantitativ differenzierte Aufgabenstellungen				
	Es gibt qualitativ differenzierende Aufgabenstellungen				

Förderung des selbstgesteuerten Lernens		1	2	3	4
Die Schüler erhalten Gelegenheiten, Strategien zur Organisation des Lernprozesses zu erwerben	Der Arbeitsplatz wird jeweils mit den für eine Aufgabe benötigten Materialien vorbereitet				
	Die Lernmaterialien im Unterrichtsraum sind übersichtlich geordnet				
Die Schüler erhalten Gelegenheiten, sich Strategien anzueignen, mit denen Wissen nachhaltig erworben werden kann	Die Lehrkraft weist auf Strategien des Wissenserwerbs hin				
	Die Lehrkraft bespricht Strategien des Wissenserwerbs mit den Schülern				
Die Schüler erhalten Gelegenheiten, Strategien der Informationsbeschaffung zu erwerben	Die Schüler bekommen Rechercheaufträge				
	Im Unterricht wird besprochen, wie man an gute Informationen kommt				
	Die Schüler lernen bestimmte Recherchetechniken				

Förderung der Lernmotivation		1	2	3	4
Die Schüler haben Möglichkeiten der Selbstbestimmung	Die Schüler haben Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Aufgabenstellungen				
	Die Schüler haben Wahlmöglichkeiten zwischen Sozialformen des Lernens				
Die Schüler haben Möglichkeiten, ihre eigenen Kompetenzen zu erleben	Die Lehrkraft verstärkt positiv				
	Die Lehrkraft gibt differenzierte Rückmeldungen				
	Die Lehrkraft hebt individuelle Fähigkeiten von Schülern hervor				
	Schüler geben einander Rückmeldungen				
Die Schüler haben Möglichkeiten, die subjektive Bedeutsamkeit von Lerninhalten zu erleben	Die Schüler erhalten Gelegenheit, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen				
	Die Schüler haben Möglichkeiten, vorhandene Interessen einzubringen				
	Zusammenhänge mit der Lebenswelt der Schüler werden hergestellt				
	Der subjektive Nutzen von Lerninhalten wird thematisiert				

Sicherung des Lernerfolgs		1	2	3	4
Der Unterricht enthält einen hohen Anteil an Übungsphasen	Es werden mehrere Aufgaben zum Unterrichtsthema gestellt				
	Im Unterricht werden Hausaufgaben besprochen				
Die Schüler erhalten klare Rückmeldung über ihre Fehler bzw. gelungenen Ansätze	Die Schüler erhalten Rückmeldung zu ihren Übungsergebnissen				
	Die Schüler erhalten Rückmeldung zu ihren spezifischen Herangehensweisen				
Die Schüler wenden das Gelernte in verschiedenen Situationen an	Die Lerninhalte des Unterrichts werden in unterschiedlichen Zusammenhängen angewandt				
	Zu einem Lerninhalt werden verschiedenartige Aufgaben gestellt				

Förderung überfachlicher Kompetenzen

		1	2	3	4
Der Unterricht enthält Lernarrangements, in denen Kompetenzen der Selbstwahrnehmung erworben werden können	Die Schüler holen sich bei Bedarf eigenständig Hilfe				
	Die Schüler werden als Experten eingesetzt				
	Die Schüler werden dazu angehalten, ihren Standpunkt zu begründen				
	Den Schülern wird ermöglicht, sich selbst realistisch einzuschätzen				
Der Unterricht enthält Lernarrangements, in denen soziale Kompetenzen erworben werden können	Die Schüler erhalten Aufgaben, bei denen sie mit anderen zusammenarbeiten müssen				
	Bei Teamarbeit nehmen die Schüler unterschiedliche Rollen ein				
	Es werden auch Aufgaben gestellt, bei denen die Schüler Einigung erzielen müssen				
	Schüler lernen von anderen Schülern				
Der Unterricht enthält Lernarrangements, in denen methodische Kompetenzen erworben werden können	Methodische Vorgehensweisen werden besprochen				
	Methoden werden von den Schülern in unterschiedlichen Zusammenhängen angewandt				
	Die Nutzen einzelner Methoden wird mit den Schülern reflektiert				
	Die Schüler präsentieren ihre Arbeitsergebnis				

Lernförderlichkeit des Unterrichtsklimas

		1	2	3	4
Die Lehrkraft geht wertschätzend mit den Schülern um	Die Lehrkraft gibt den Schülern Zeit, sich ihre Antwort zu überlegen				
	Schülerbeiträge werden von der Lehrkraft wahrgenommen				
	Die Lehrkraft geht freundlich mit den Schülern um				
Die Schüler gehen wertschätzend miteinander um	Die Schüler werden nicht von anderen ausgelacht				
	Die Schüler unterstützen sich gegenseitig				
	Die Schüler lassen sich gegenseitig ausreden				
	Bei begrenztem Materialangebot einigen sich die Schüler verträglich				
Die Schüler gehen wertschätzend mit der Lehrkraft um	Die Schüler gehen freundlich mit der Lehrkraft um				
	Die Schüler lassen sich auf das Unterrichtsangebot ein				

Quelle: Qualitätsagentur <http://www.isb.bayern.de>. Leicht angepasst für die Toolbox.

16.2 Unterrichtsqualität: Niederschrift der Prüfungslehrprobe beim Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern

Eröffnung		1	2	3	4
1.	War der Berufs-/Lebensbezug in der Hinführung/Lernsituation geeignet, um das Thema/die Aufgabenstellung zu eröffnen?				
2.	Wurden die Schüler durch das Zielgespräch für das Thema sensibilisiert und motiviert, die Problemstellung zu lösen?				

Lernzeit		1	2	3	4
3.	Wurde die Lernzeit effizient und ohne Leerlaufphasen für die Klasse bzw. einzelne Schüler genutzt?				
4.	Reagierte die Lehrkraft schüler- und situationsgemäß flexibel und sinnvoll?				

Darstellung/Methode		1	2	3	4
5.	Zog sich die Problemstellung/Lernsituation wie ein "roter Faden" durch die Unterrichtseinheit?				
6.	Wurden Unterrichtsinhalte und -ergebnisse auf einem angemessenen fachlichen Niveau behandelt und klar strukturiert dargestellt bzw. festgehalten?				
7.	Wurde eine übergreifende Vernetzung von Unterrichtsinhalten hergestellt?				
8.	Erfolgte ein situationsgerechter und lernwirksamer Einsatz von unterschiedlichen Unterrichtsmethoden?				
9.	Wurde die Schüler selbsttätigkeit angemessen gefördert?				
10.	War die Auswahl und Aufbereitung der Medien geeignet, um die Lernprozesse sinnvoll auszugestalten und zu optimieren?				

Individuelle Unterstützung		1	2	3	4
11.	War der Unterricht passgenau auf die Schüler abgestimmt? (individuelle Erfahrungen, Vorwissen)				
12.	Wurde auf individuelle Lernfortschritte und -schwierigkeiten geachtet?				
13.	Erfolgte eine angemessene Binnendifferenzierung? (differenzierte Aufgaben- und Hilfestellungen)				

Überfachliche Kompetenzen		1	2	3	4
14.	Wurden Strategien des Wissenserwerbs und der Informationsbeschaffung vermittelt? (Selbstlernkompetenz)				
15.	War der Unterricht geeignet, die Problemlösungskompetenz der Schüler zu fördern?				
16.	War der Unterricht geeignet, methodische Kompetenzen zu erwerben?				
17.	War der Unterricht geeignet, soziale Kompetenzen zu erwerben?				
18.	Zielte das erzieherische Handeln auf die Vermittlung von Arbeits- und Werthaltungen?				

Lernerfolg/Motivation		1	2	3	4
19.	Wurden die für die Unterrichtseinheit geplanten Kompetenzen/Unterrichtsziele im erforderlichen Umfang und im geplanten Zeitrahmen erreicht?				
20.	Erhielten die Schüler klare und förderliche Rückmeldungen über ihre Fehler bzw. gelungene Ansätze?				
21.	Wurde das Gelernte in unterschiedliche Zusammenhänge gestellt?				
22.	Hatten die Schüler Gelegenheit, ihre eigenen Kompetenzen zu erleben?				
23.	Wurde der subjektive Nutzen von Lerninhalten verdeutlicht?				
24.	War ein lernförderliches Unterrichtsklima mit gegenseitiger Wertschätzung zu beobachten?				

Lehrkraft		1	2	3	4
25.	Überzeugte die fachliche Sicherheit?				
26.	War die verbale Kommunikation angemessen?				
27.	War die nonverbale Kommunikation angemessen?				
28.	Überzeugte die Frage- und Impulstechnik?				
29.	Überzeugte die sprachliche/zielsprachliche Sicherheit?				
30.	Überzeugte die persönliche Ausstrahlung (Authentizität, Engagement, Vorbildwirkung)				

Quelle: Staatliches Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern. Leicht angepasst für die Toolbox.

16.3 Unterrichtsqualität: Unterrichtsbeobachtungsbogen der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen

Transparenz und Klarheit gegeben in Bezug auf		1	2	3	4
1.	Unterrichtsgegenstände				
2.	Unterrichtsziele				
3.	Vorgehensweisen				
4.	Impulse bzw. Aufgabenstellungen				

Schülerorientierung		1	2	3	4
1.	Ein sinnstiftender Kontext wird deutlich				
2.	Der Unterricht berücksichtigt Erfahrungen bzw. Vorkenntnisse				
3.	Der Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die Planung mitzugestalten				
4.	Mit Fehlern wird konstruktiv umgegangen				

Problemorientierung		1	2	3	4
1.	Der Unterricht zielt auf die Bearbeitung von Problemstellungen				
2.	Zur Bearbeitung der Problemstellungen setzen die Schülerinnen und Schüler Problemlösungsstrategien ein				

Umgang mit Sprache		1	2	3	4
1.	Die Lehrkraft ist Sprachvorbild				
2.	Die Lehrkraft achtet auf einen angemessenen Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler				

Lehr- und Lernzeit		1	2	3	4
1.	Der Unterricht beginnt bzw. endet pünktlich				
2.	Zeitverlust im Verlauf der Arbeitsprozesse wird vermieden				

Lernumgebung		1	2	3	4
1.	Die Lernumgebung unterstützt die Durchführung des Unterrichts				
2.	In der Lernumgebung sind Materialien bereitgestellt, auf die die Lernenden von sich aus zurückgreifen können				

Unterrichtsklima		1	2	3	4
1.	Der Unterricht ist geprägt von einem respektvollen Umgang miteinander				
2.	Die Lehrkraft nutzt Möglichkeiten zur positiven Verstärkung				
3.	Die Lehrkraft bezieht Mädchen und Jungen gleichermaßen in den Unterricht ein				

Selbstgesteuertes Lernen		1	2	3	4
1.	Die Schülerinnen und Schüler entscheiden über das Vorgehen in Arbeitsprozessen				
2.	Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr Vorgehen bzw. ihre Ergebnisse				
3.	Die Schülerinnen und Schüler können auf strukturierte, organisierte Hilfen zugreifen				
4.	Die Lehrkraft reduziert Instruktionen auf ein notwendiges Maß				

Individuelle Lernwege		1	2	3	4
1.	Es gibt Differenzierungen nach Umfang bzw. Zeit				
2.	Es gibt Differenzierung nach Niveau				

Partner- bzw. Gruppenarbeit		1	2	3	4
1.	Die Partner – bzw. Gruppenarbeit fördert den Erwerb inhaltsbezogener Kompetenzen				
2.	Die Partner – bzw. Gruppenarbeit unterstützt den Erwerb kooperativer Kompetenzen				
3.	Die Schülerinnen und Schüler sind mit den Regeln bzw. Organisationsformen einer gestalteten Partner- bzw. Gruppenarbeit vertraut				
4.	Die Arbeitsergebnisse werden so gesichert, dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können				

Plenum		1	2	3	4
1.	Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich an der Plenumsarbeit				
2.	Die Schülerinnen und Schüler gestalten das Plenum durch eigene Beiträge mit				
3.	Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich aufeinander				
4.	Die Schülerinnen und Schüler formulieren bzw. präsentieren Ergebnisse von Arbeitsprozessen				
5.	Die Arbeitsergebnisse werden so gesichert, dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können				

Medien- bzw. Arbeitsmittel		1	2	3	4
1.	Die äußere Qualität der eingesetzten Medien bzw. Arbeitsmittel unterstützt das Lernen				
2.	Medien bzw. Arbeitsmittel werden zielführend eingesetzt				

Quelle: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Leicht angepasst für die Toolbox <http://www.schulministerium.nrw.de/QA/Tableau/index.html>

16.4 Unterrichtsqualität: Kriterienkatalog zur Einschätzung durch Kolleginnen und Kollegen

Klassenführung		1	2	3	4
1.	Der Unterricht hat pünktlich begonnen				
2.	Die Klassenregeln waren den Schüler/innen klar				
3.	Die Schüler/innen konnten ungestört arbeiten				
4.	Den Schüler/innen war im Laufe der Unterrichtsstunde jederzeit klar, was sie tun sollten				
5.	Die gesamte Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet				

Kommentare:

Lernförderliches Klima und Motivierung		1	2	3	4
6.	Mit Beiträgen der Schülerinnen und Schüler ist die Kollegin bzw. der Kollege wertschätzend umgegangen				
7.	Die Kollegin bzw. der Kollege war freundlich zu den Schülern/innen				
8.	Die Kollegin bzw. der Kollege hat die Schüler/innen ausreden lassen, wenn sie dran waren				
9.	Wenn die Kollegin/Kollege eine Frage gestellt hat, hatten die Schüler/innen ausreichend Zeit zum Nachdenken				
10.	Die Kollegin bzw. der Kollege hat auflockernde Bemerkungen gemacht				
11.	Die Kollegin bzw. der Kollege hat die Schüler/innen für Beiträge zum Unterricht angemessen gelobt				

Kommentare:

Klarheit und Strukturiertheit		1	2	3	4
12.	Die Kollegin bzw. der Kollege hat klar auf früher unterrichteten Stoff hingewiesen				
13.	Es gab anschauliche Beispiele				
14.	Die wichtigsten Punkte wurden zusammengefasst				
15.	Die Kollegin bzw. der Kollege hat darauf geachtet, dass die Schüler/innen sich klar ausdrücken				
16.	Den Schüler/innen war klar, was sie in dieser Stunde lernen sollten				

Kommentare:

Aktivierung		1	2	3	4
17.	Die Schüler/innen haben sich mit eigenen Beiträgen am Unterrichtsgespräch beteiligt				
18.	Die Schüler/innen haben Aufgaben alleine bearbeitet				
19.	Die Schüler/innen haben Aufgaben gemeinsam bearbeitet				
20.	Die Schüler/innen haben etwas vor anderen präsentiert				
21.	Die Schüler/innen haben ihre eigenen Arbeitsergebnisse selbst kontrolliert				
22.	Die Schüler/innen waren die ganze Stunde über aktiv bei der Sache				

Kommentare:

Bilanz		1	2	3	4
23.	Die Kollegin bzw. der Kollege hat die Lernziele dieser Unterrichtsstunde erreicht.				
24.	Die Unterrichtsstunde war für die Schüler/innen interessant				
25.	Die Schüler/innen haben sich in dieser Stunde wohl gefühlt				
26.	Die Kollegin bzw. der Kollege hat sich in dieser Stunde an den Bildungsstandards dieses Faches orientiert				
27.	Im Hinblick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen war das Unterrichtsangebot angemessen				

Kommentare:

Quelle: KMK-Unterrichtsdiagnostik, Universität Koblenz-Landau © A. Helmke et al. 2011. Leicht angepasst für die Toolbox.

16.5 Unterrichtsqualität: Kriterienkatalog zur Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation

Fächerübergreifende Aspekte der Lehr-/Lernsituation			trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	Nicht beurteil- bar
Klassenführung	1.	Die Zeit wird für Lernen genutzt					
	2.	Die Lehrperson hat den Überblick über Aktivitäten der Schüler/innen					
	3.	Die Äußerungen der Schüler/innen sind gut verstehbar					
	4.	Der Unterricht ist störungsfrei					
Lernförderliches Klima, Motivierung	5.	Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schüler/innen ist wertschätzend					
	6.	Der Umgangston zwischen Schüler/innen ist freundlich					
	7.	Die Lernsituation ist entspannt					
	8.	Die Lehrkraft geht mit Fehlern der Schüler/innen verständnisvoll um					
	9.	Die Lehrkraft geht mit Fehlern so um, dass sie eine Lernchance darstellen					
	10.	Die Wartezeiten (nach Fragen) sind ausreichend					
	11.	Die Wartezeiten (nach verbesserbaren Antworten) sind ausreichend					
	12.	Es gibt Verknüpfungen mit Erfahrungen aus der Lebenswelt					
	13.	Es werden Hinweise auf die Wichtigkeit des Lernstoffs für die Zukunft gegeben					
	14.	Die Lehrperson gibt differenzierte Rückmeldungen					
Strukturierung, Konsolidierung	15.	Die Schwerpunkte des Lernens werden ausdrücklich thematisiert					
	16.	Der Lernstoff wird strukturiert					
	17.	Die Lehrkraft drückt sich sprachlich prägnant aus					
	18.	Die Schüler/innen drücken sich sprachlich prägnant aus					
	19.	Der Zusammenhang mit bisher Gelerntem wird angesprochen					
	20.	Es finden Übungsphasen statt					
	21.	Das Gelernte wird auf neue Fragestellungen übertragen					
Aktivierung	22.	Verhalten der Schüler/innen lässt erkennen, dass mehrere Lösungswege in Frage kommen					
	23.	Die Schüler/innen sind aufmerksam, aktiv und engagiert					
	24.	Die Schüler/innen kontrollieren oder bearbeiten ihre Arbeitsergebnisse					
	25.	Die Schüler/innen nehmen zum eigenen Lernen Stellung					
	26.	Die Schüler/innen praktizieren Formen des selbstregulierten Lernens					
	27.	Der Unterricht eröffnet Freiräume					
	28.	Die Schüler/innen gestalten den Unterricht aktiv mit					
	29.	Die Schüler/innen zeigen in den Lehr- und Lernsituationen methodische Kompetenzen					
	30.	Die Lehrperson ist um eine breite Beteiligung bemüht					

Differenzierung

31.	Der Unterricht (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen.					
32.	Die Schüler/innen wählen zwischen unterschiedlichen <i>Aufgaben</i> , <i>Medien</i> oder <i>Lernwegen</i> (je nach Interesse, Lernpräferenz oder Vorkenntnissen).					
33.	Die Lehrkraft ist bemüht sicherzustellen, dass alle Schüler/innen den Unterrichtsinhalten folgen können.					
34.	Es wird ein Helfersystem (tutorielles Lernen, Helferprinzip, „Lernen durch Lehren“) praktiziert.					
35.	Die Schüler/innen können phasenweise in individuellem <i>Tempo</i> lernen.					

Akzentuierung überfachlicher Kompetenzen

36.	Lernkompetenz					
37.	Sozialkompetenz					
38.	Selbstkompetenz					
39.	Sprachliche Kompetenz					
40.	Mathematische Kompetenz					

Copyright: AQS Rheinland-Pfalz & Andreas Helmke, 2009. Quelle: www.unterrichtsdiagnostik.de. Hier leicht sprachlich und an mein Kompetenzmodell angepasst.

16.6 Der Kanon aus dem Vademecum für junge Lehrer von Leuchtenberger (1917)

1. Gehe nie in eine Stunde ohne Vorbereitung.
2. Zum Zweck derselben vergegenwärtige dir erstens, was du zunächst zu wiederholen, und welche häusliche Aufgabe du zu kontrollieren hast.
3. Sodann überschaue, sichte und ordne den Stoff, den du neu darbieten, klar machen und entweder einüben oder dem Gedächtnis der Schüler aneignen willst, und zerlege ihn in die Abschnitte (kleine Einheiten), in denen du ihn der Klasse glaubst am besten bieten zu können.
4. Dabei hast du dich einerseits an das eingeführte Lehrbuch anzuschließen, andererseits aber dich so zum freien Herrn über den Stoff und seine Anordnung zu machen, dass du bei der Durchnahme in der Klasse das Lehrbuch ganz und gar entbehren kannst.
5. Auch die Beispiele, die du zur Veranschaulichung und zur ersten Einübung nötig hast, musst du schon zu Hause auswählen oder dir selbst bilden und sie dir so aneignen, dass du im Unterricht frei über sie verfügst.
6. Bezieht sich deine Vorbereitung auf etwas, was die Schüler nachher auswendig lernen sollen (z. B. Sprüche, Katechismus, Lied, Gedicht), so lerne es schon jetzt selbst auswendig oder frische es in deinem Gedächtnis wieder auf. Denn in der Stunde, in der es die Schüler aufzusagen haben, musst du es ganz sicher können. Gut ist es aber, du kannst es schon bei der Durchnahme.
7. Sei darauf bedacht, das Neue, das du darbieten willst, mit dem in Verbindung zu bringen, was die Schüler etwa schon wissen. Zu dem Ende Sorge beizeiten dafür, dass du den Lehrstoff möglichst aller Gegenstände deiner Klasse und der tieferen bei dir auffrischest und zu verwerten imstande bist. – Vor Beziehungen aber auf Stoffe, die höheren Klassen angehören, hüte dich.
8. Bei dieser ganzen Vorbereitung kontrollierst du dich am besten, indem du dir Stoff, Lehrgang, Beispiele, wenn auch nur kurz und andeutungsweise, schriftlich verzeichnest.
9. Diese ganze Vorbereitung wird umso mehr gelingen und Erfolge haben, je mehr du lernst, dir bei derselben immer die geistigen und gemüthlichen Bedürfnisse und Kräfte der Schüler, die du unterrichtest, gegenwärtig zu halten und alles, auch deinen sprachlichen Ausdruck, diesen entsprechend zu gestalten.
10. Nach jeder Stunde gib dir genau Rechenschaft von dem Gang, den die Stunde genommen hatte, von den Missgriffen, die du nach deiner eigenen Meinung oder auch nach den Erinnerungen des Fachlehrers oder Direktors beim Fragen oder beim Lehren oder in der Zucht oder in deiner eigenen Haltung gemacht hast. Das gehört auch zur Vorbereitung, nämlich für die nächste und alle folgenden Stunden.
11. Die Unterrichtsstunde hast du gleich nach dem Glockenzeichen zu beginnen und gleich nach dem Glockenzeichen zu schließen. Den Hut nimmst du vor der Klassentür ab und setztst ihn auch erst vor der Klassentür wieder auf.
12. Fange den Unterricht nicht an, bis alle Schüler grade sitzen, die Hände auf dem Tisch, Vordermann genommen, Füße ruhig. Das gilt auch nach jeder durch Weglegen oder Hervorholen von Büchern und dergleichen während der Stunde verursachten Veränderung.
13. Dein erstes Wort sei nicht: „Was habt ihr zu heute auf?“ „Wo sind wir stehn geblieben?“ „Was haben wir vorige Stunde durchgenommen?!“. Du musst das ja am besten wissen.
14. Hast du etwas auswendig zu lernen aufgegeben, so frage dies zuerst ab oder lass es aufsagen.
15. Bei allem Reden der Schüler halte auf Vernehmlichkeit und Deutlichkeit und vergewissere dich, wenn du zweifelhaft bist, ob man den Sprecher auch am äußersten Ende verstanden hat.
16. Hast du eine schriftliche Aufgabe gestellt, so heißt es: „Hefte vor!“ Und wenn sie alle aufgeschlagen sind (nicht früher!), beginnst du die Durchnahme. Dabei lass einen Schüler an die Tafel treten und einen Teil der Übung anschreiben, einen anderen lass vorlesen, oder, wenn es eine Übersetzung ist, vorübersetzen, ein Heft (auch zwei) nimmst du zum Zweck der Kontrolle immer selbst in die Hand und kennzeichnest etwaige Fehler. So kannst du, wenn z. B. 5 Sätze zu übersetzen waren, 5 (auch wohl 10) Hefte selbst korrigieren, 5 Schüler anschreiben lassen, 5 Schüler hören. Außerdem musst du immer noch imstande sein, in das Heft von diesem und jenem anderen zu blicken, um zu sehen, nicht bloß ob er die Arbeit hat, sondern auch, ob er seine Fehler verbessert. Die Fehler sowohl in dem Angeschriebenen wie in dem Angehörten lässt du von Schülern angeben. Dann heißt's: „Hefte zu!“ „Hefte untern Tisch!“
17. Dann folgt – wenn das nicht schon bei 5 und 6 mit geschehen – Wiederholung des in voriger Stunde Durchgenommenen.
18. An dieses wird dann das Neue angeknüpft in kleineren Abschnitten.
19. Handelt es sich um Dinge des Wissens und daher besonders um ihre Aufnahme ins Gedächtnis, so frage das Dargebotene am Ende jeden Abschnittes sofort ab und präge es fest ein; desgleichen am Ende eines größeren Abschnittes.
20. Kommt es aber (wie z. B. bei den Sprachen und der Mathematik) mehr auf ein Können an, so übe sicher ein Teil an Beispielen, die du selbst geboten, teils nach dem etwa eingeführten Hilfsbuche.
21. Die Regel, die du einüben willst, sprich zunächst aus. Dann lass sie sofort in einem Beispiel erscheinen, welches du sagst und an die Tafel schreibst. An dem Beispiel verdeutlichst du dann die Regel. Und nun lass sie auch von den Schülern aus dem Beispiel aufstellen. Nun füge ein zweites und drittes Beispiel hinzu, immer aus dem Kopf, bis die Schüler die Regel wirklich verstanden haben. Danach kannst du ihre Einübung an Beispielen des Hilfsbuches fortsetzen. Und gehe nicht eher weiter, bis die Schüler in der Anwendung der Regel wirklich Sicherheit haben.
22. Vermeide durchaus Abschweifungen und bleibe streng bei der Sache. Wo aber Erkenntnisse, welche die Schüler auf anderen Gebieten schon gewonnen haben, dienen können zur Verdeutlichung dessen, was du klar machen willst, da benutze dieselben und schließe also das Neue an schon Bekanntes an.

23. Wo du irgend Gelegenheit hast, da unterstütze das, was du sagst, durch das, was du zeigst: Karten, Bilder, Modelle u. dgl., vor allem aber die Schultafeln sind dazu da.
24. Hast du den Schülern etwas zu diktieren (z. B. einen Extemporaltext), so Sorge durch Stimme und Tafel dafür, das alles richtig und deutlich geschrieben wird. – Übrigens hast du alles unnötige Diktieren unbedingt zu unterlassen. So hast du z. B. keine Abweichungen vom Lehrbuche oder Ergänzungen zu demselben zu machen.
25. Unterrichte nicht in leidenschaftlicher Erregtheit, etwa weil du dich eben über einen Schüler geärgert hast. Lieber halte etwas inne und fahre fort, wenn du ruhig geworden. Denn die Zeichen der Erregtheit nehmen den größten Teil der Aufmerksamkeit der Schüler für sich in Anspruch, so dass für die Sache nicht mehr viel übrig bleibt, und gar eine eingeschüchterte Seele lernt vollends nichts.
26. Deine Fragen sind an alle Schüler gestellt. Darum mache nach jeder eine kurze Pause, und dann erst rufe den einzelnen auf, der deine Frage beantworten soll. Aufzurufen hast du ihn übrigens mit seinem Namen: du musst also alle Namen deiner Schüler wissen und richtig sprechen können; – auch richtig schreiben musst du sie können.
27. In der Regel hast du bei deinen Fragen nicht der Rangordnung zu folgen. Sonst sind die unaufmerksam, die noch lange nicht an die Reihe kommen.
28. In jeder Stunde muss möglichst jeder Schüler gefragt werden oder irgendwie „drankommen“. Es ist ein großer Fehler, 10 Schülern je 5 Fragen zu geben und 30 Schülern gar keine.
29. Lehre und frage nicht auf einen einzelnen los, indes du die anderen unbeschäftigt und wohl gar unbeachtet lässt.
30. Ist auf eine Frage seitens mehrerer Schüler keine oder eine falsche Antwort und dann erst eine richtige erfolgt, so darfst du das Richtige noch einmal sagen oder sagen lassen. Sonst aber hast du keine richtige Antwort zu wiederholen, auch nicht zu sagen: „Richtig!“ oder: „Schön!“ oder „Gut!“ oder: „Ja!“ oder: „Gewiss!“ oder: „Natürlich!“ oder dergleichen. Fürchte dich nicht vor der kleinen Pause, welche entsteht, bis du die nächste Frage stellst: Sie will doch überlegt sein, und Überlegung kostet eben Zeit.
31. Hast du eine falsche Antwort erhalten, so frage andere Schüler weiter. Merkst du aber, dass weiteres Fragen nutzlos ist, so veranlasse die Schüler nicht zum Raten und vergeude die Zeit nicht.
32. Frage nie etwas, was die Schüler noch nicht wissen können. es muss dir bekannt sein, was sie nach den behandelten Lehrpensen wissen können und sollen. Es ist kein Ruhm für dich, wenn die Schüler mit Recht sagen dürfen: „Das haben wir noch nicht gehabt!“
33. Lerne gut fragen: deine Frage sei inhaltlich klar, formell kurz und grammatisch richtig, d. h. so gebaut, dass das Fragewort an richtiger Stelle steht. Merkst du, dass ein Frage nicht so gut war, so stelle, ehe du zur Antwort aufforderst, eine besser gebaute, klarere, kürzere, wohl auch statt einer inkorrekten, unklaren, zusammengesetzten drei korrekte, klare, kurze einfache.
34. An Fragen, auf die nur ein Ja oder Nein folgen soll oder kann, gewöhne dich ja nicht.
35. Sogenannte Examinationsfragen sollen abgekürzt erscheinen. Also nicht: „Was heißt der Inf. perf. pass.?“ sondern: „Inf. perf. pass.?“.
36. Am schwierigsten sind die richtige Stellung und die rechte Folge der sogenannten katechetischen Fragen. Hier zeige, dass du die Sache beherrscht, logisch geschult und – besonnen bist.
37. Du darfst zwischen direkten und indirekten Fragen wechseln, z. B. statt: „Warum steht hier der Acc. c. inf.?“ „Gib den Grund an, aus welchem usw.?“ Doch sind die direkten Fragen im Ganzen vorzuziehen.
38. Frage nie: „Verstanden?“ – Solltest du es doch tun, so wird der zuhörende Fachlehrer oder Direktor ganz gewiss wissen, dass du selbst sicher bist, man habe dich nicht verstanden, aber du gebest es z. Z. auf, die Sache klarer machen zu können.
39. Unterbrich den Schüler nicht beim ersten halben oder schiefen Ausdruck, sondern lass ihn seinen Satz beenden, und wenn er mehrere Sätze zu sagen hat, so lass ihn diese alle beenden, ehe du verbessern oder ergänzen lässt. Nur falsche Lautierung, z. B. „bekleidet“ statt „begleitet“, und falsche deutsche Wortformen, z. B. „gehießen“ statt „geheißen“, verbessere gleich, aber ohne viel Aufhebens von den Fehlern zu machen.
40. Sitze nicht in der Klasse, sondern stehe. Stemme die Hände nicht in die Hüften, noch stecke sie in die Taschen; verschlinge auch die Arme nicht über der Brust.
41. Spaziere nicht in der Klasse umher, sondern wähle einen festen Standort, von welchem alle Schüler dich und du alle Schüler – auch ihre Hände – sehen kannst. Das wird gewöhnlich ein Platz in der Nähe des Katheders sein, bisweilen auch dieses selbst. Aber nun tue auch nicht, als wärest du an diesen Standort festgenagelt. Jeder Schüler muss wissen, dass du jeden Augenblick an seiner Seite sein kannst und nötigenfalls willst. Und manchmal wird das doch wohl nötig sein.
42. Dein Wesen sei ernst. Du bist ja im Beruf, und jeder Beruf ist ernst. Rede nichts, was nicht zur Sache gehört, solange du nicht feststehst in der Klasse, und auch dann nur ganz ausnahmsweise. Wolle nicht Witze machen. Hast du aber erst eine feste Stellung bei den Schülern, so brauchst du vor einem harmlosen und ungekünstelten Scherz nicht zurückzuschrecken.
43. Zeige dich auch deinen Schülern gegenüber stets als gebildeten Mann. Lass dich ihnen gegenüber ja nicht in vulgären Redensarten gehen.
44. Insonderheit unterlass alle Bemerkungen über Berufsstellung, Stand, Schicksale des Vaters oder der Mutter eines Schülers.
45. Hüte Dich vor Besprechung oder Berührung sozialer, politischer, religiöser Parteidinge und Parteibestrebungen der Gegenwart. Untersteh dich nicht, Freigeisterei zur Schau zu tragen; noch besser: Sei kein Freigeist.
46. Habe keine Lieblinge und möge keinen „nicht leiden“.
47. Sprich korrekt (auch lautlich) und deutlich, mit logischer Betonung, in deutschen (nicht fremdsprachlichen) Ausdrücken, in kurzen, leicht übersichtlichen Sätzen, mit sichtlichem Interesse an der Sache und an deiner Aufgabe.

48. Immer umfasse und halte mit dem Blick alle Schüler, aber ohne unstät die Augen umherzuwerfen. Dazu gehört Gespanntheit bei innerer und äußerer Ruhe und Gehaltenheit.
49. Sei immer eingedenk, dass du nicht deine Redefertigkeit zeigen, sondern deinen Schülern die Zunge lösen sollst.
50. Lächerlich wäre es, wenn du Schülern der unteren und mittleren Klassen mit Gelehrsamkeit imponieren wolltest.
51. Wolle nicht dich zur Geltung bringen, sondern die Sache.
52. Sage es dir täglich, dass du der Schüler wegen da bist, nicht diese deinetwegen.
53. Sei wahr in allen deinen Beziehungen zu den Schülern. Läuft dir im Unterricht oder in der Korrektur ein Irrtum unter, - du bist doch, auch ein Mensch -, so beweise den Schülern, dass die Wahrheit auch über dir steht. Das ehrt dich als Menschen, als Gelehrten, als Erzieher, für die jungen Seelen aber ist ein stiller Segen darin.
54. Erwecke Interesse, und du brauchst wenig besondere Mittel der Disziplin im Unterricht.
55. Trittst du in die Klasse und findest, dass der Ordner einen Schüler „angeschrieben“, so lass dich auf keine Untersuchung ein, sondern schreibe nur ins Klassenbuch: „X. vom Ordner notiert“. Mag der Klassenleiter die Sache, wenn nötig, untersuchen. Der ist dazu da, kein anderer Lehrer der Klasse, auch du nicht.
56. Gestatte nicht, dass beim sogenannten Handheben der Arm hoch in die Luft und am Ende gar in der Luft herumfährt. Übrigens ist das Handheben überhaupt unstatthaft, weil widersinnig, wenn ein zu der Stunde aufgegebenes Pensum abgefragt wird; denn das sollen ja alle Schüler können.
57. Dulde keine schlaaffe Haltung der Schüler. Merkst du, dass sie bei mehreren eintreten will, so lass erneut Vordermann nehmen und grade richten, auch wohl vorher noch aufstehen und niedersetzen. Vor allem achte darauf, dass die Hände nicht unter der Bank oder in der Hosentasche sind.
58. Die vorher empfohlenen Mittel des Graderichtens usw. sind auch gut, wenn die Aufmerksamkeit matt werden will. In solchen Fällen dergleichen, wenn etwas besonders Wichtiges als solches bezeichnet und eingepägt werden soll, ist auch das sogenannte Chorsprechen zu empfehlen, doch nur, wenn es an der Anstalt überhaupt üblich ist.
59. Rechne nicht auf schnellen Erfolg. Werde nicht missmutig, ungeduldig, verzagt. Suche den Grund mangelnder Erfolge immer zum großen Teil auch bei dir.
60. Brich nicht so leicht in sittlicher oder wissenschaftlicher Hinsicht den Stab über einen Schüler. „Geh´ab!“ oder dergleichen hast du schlechterdings keinem zuzurufen.
61. Hast du in der Stunde Veranlassung zur Unzufriedenheit mit einem Schüler, so werde nicht gleich aufgebracht: Er ist ja ein Kind. Schau ihn an, dass er merkt, was du willst und weiter tue zunächst nichts. Merkt er´s nicht, so halt ein wenig im Fragen oder im Vortrag inne und lass den Blick auf ihm ruhen. Hilft auch das nicht, oder hält es nicht vor, so musst du freilich das tadelnde Wort anwenden.
62. Aber nur nicht schimpfen! Auch keine Moralpredigt! auch keine Ironie, keinen Spott! Eine ernste Nennung – nicht ein Schreien – des Namens wird meist genügen
63. Solltest du aber wirklich damit nicht auskommen, nun so sage ihm, du müsstest ihn jetzt eintragen; und das tue denn auch unerbittlich, aber verhalte dich dabei so, dass er merkt, gern tust du es nicht.
64. Die weiter möglichen Strafarten lies in der „Dienstsanweisung“ nach. Indessen folge gutem Rat und versuche es doch ja, in den Unterrichtsstunden überhaupt ohne Strafen durchzukommen. Du wirst sehen: Wenn du wirklich nicht das Deine, sondern das, was des Schülers ist, suchst, es geht.
65. Nur drohe nicht mit dem Klassenleiter oder dem Direktor: Selber ist der Mann.
66. Jede Strafe hast du im Klassenbuch zu vermerken, damit Klassenleiter und Direktor Kenntnis erhalten.
67. Komm nicht immer wieder auf einen bestraften Fehler zurück und trage nicht nach.
68. Die häusliche Aufgabe stelle den Schülern nicht erst mit dem Glockenschlage und Sorge dafür, dass jeder sie sich richtig in sein Aufgabenbuch schreibt.
69. Zu häuslichen Arbeiten eignen sich: mündliche und schriftliche Reproduktionen, leichter Memorierstoffe.
70. Was spezielle die Präparation eines fremdsprachlichen Abschnitts betrifft, so hüte dich vor hohen Anforderungen. Hauptsache ist, dass in der Unterrichtsstunde selbst ein allseitiges Verständnis desselben und eine richtige gute Übersetzung gewonnen wird. Dann kann eine ebensolche Nachübersetzung gefordert werden. Übrigens sei in Hinsicht auf diese kein Pedant und lass immerhin Abweichungen von deiner Vorübersetzung zu, wenn dabei nichts Schiefes oder Falsches herauskommt.
71. Bedenke, dass außer dir noch andere Leute da sind, die an die Zeit und Kraft der Schüler mit ihren häuslichen Aufgaben Anforderungen stellen. Lerne also genau mit den Bestimmungen des „Arbeitsplans“ rechnen. Dazu empfiehlt es sich, dass du, nach Rücksprache mit dem Klassenleiter, etwa drei verschieden beanlagte Schüler deiner Klasse einige Zeit lang ihre Aufgaben unter deiner Aufsicht anfertigen lässt. Sei gewiss, dabei lernst du auch sonst noch sehr viel für deinen Beruf.
72. Häusliche schriftliche Arbeiten, die du zu Hause korrigierst (z. B. deutsche Aufsätze), prüfe gleich nach der Einlieferung (etwa im Lehrerzimmer) auf ihre Sauberkeit und äußere Sorgfalt und lass offenbar nachlässig geschriebene Arbeiten sofort noch einmal schreiben.
73. Hast du deutsche Arbeiten zu korrigieren, so lass stehn, was nicht geradezu falsch ist, und zeige, dass du weißt, du habest den Aufsatz eines Schülers vor dir.
74. Klassenarbeiten, die du schreiben lässt, müssen aufs Sorgsamste mit den Schülern vorbereitet sein, dürfen nicht Regeln unnatürlich gehäuft bieten und müssen kurz genug sein, um mit Ruhe und Sammlung angefertigt werden zu können.
75. Solange noch die Mehrzahl zuviel Fehler macht, hast du die Arbeit besser vorzubereiten oder leichter zu gestalten.

76. Verhüte das Abschreiben durch stete Aufmerksamkeit. Finden sich Übereinstimmungen, die darauf schließen lassen, es habe einer vom andern abgeschrieben, so trägst du die Hauptschuld.
77. Die Extemporalehefte (Hefte mit Klassenarbeiten) lass dir nicht von Schülern nach Hause tragen, es sei denn, dass du mit ihnen gehst.
78. Korrigiere sorgsam, auch die „Verbesserungen“ der vorigen Arbeit. Schone die Schülerhefte. Was du in ihnen schreibst, schreibe unbedingt deutlich und für jedermann leserlich.
79. Hale den Termin der Rückgabe pünktlich ein.
80. Bei der Rückgabe bringe nichtexistierende sprachliche Formen, die ein oder der andere Schüler in seiner Arbeit gebildet hat, ja nicht vor die Ohren oder gar vor die Augen aller Schüler. Sonst bürgerst du gerade solche Unformen ein.

Quelle: Leuchtenberger, G. (1917). Vademecum für junge Lehrer. Pädagogisch-didaktische Erfahrungen und Ratschläge (3. Aufl.). Berlin: Weidmann.

16.7 Strukturierte Beobachtung von Unterricht: Checkliste

Checkbox	Check	Prüffrage	Notizen
Beobachtungsbereich festlegen			
<input type="checkbox"/>	Auf welche Inputelemente, zum Beispiel Annahmen in der Bedingungsanalyse, soll sich die Beobachtung konzentrieren?		
<input type="checkbox"/>	Auf welche konzeptionsspezifischen Prozesselemente, zum Beispiel einzelne Qualitätselemente zur eingesetzten Unterrichtsmethode, soll sich die Beobachtung konzentrieren?		
<input type="checkbox"/>	Auf welche konzeptionsübergreifenden Prozesselemente, zum Beispiel einzelne Elemente des Klassenklimas, soll sich die Beobachtung konzentrieren?		
<input type="checkbox"/>	Auf welche konzeptionsübergreifenden Outputelemente, zum Beispiel einzelne erwünschte Outputs, soll sich die Beobachtung konzentrieren?		
<input type="checkbox"/>	Auf welche Kontextelemente, zum Beispiel einzelne unerwartete Einflüsse, soll sich die Beobachtung konzentrieren?		
Beobachtungsinstrument auswählen bzw. konstruieren			
<input type="checkbox"/>	Welches Beobachtungsinstrument, zum Beispiel aus der Toolbox, kann für diesen Beobachtungsbereich eingesetzt werden?		
<input type="checkbox"/>	Muss ein eigenständiges Beobachtungsinstrument für diesen Bereich konstruiert werden?		
Verständnis des Beobachtungsinstruments sichern			
<input type="checkbox"/>	Haben die Beobachtenden Unsicherheiten und Fragen nach der ausführlichen Auseinandersetzung des Instruments?		
<input type="checkbox"/>	Gibt es irgendwelche technischen Schwierigkeiten bei der Benutzung des Beobachtungsinstruments?		
Daten erheben			
<input type="checkbox"/>	Ist allen Beobachtenden klar, welche Teile des Beobachtungsinstruments zu bearbeiten sind?		
Daten auswerten und abgleichen			
<input type="checkbox"/>	Ergibt sich für die einzelnen Beobachtenden ein klares Bild auf der Grundlage der Datenerhebung?		
<input type="checkbox"/>	Entsteht nach einem Austausch in der Gruppe der Beobachtenden ein klares gemeinsames Bild?		
Daten veröffentlichen			
<input type="checkbox"/>	Was sollte bei der Veröffentlichung der Daten gegenüber dem bzw. der Beobachteten berücksichtigt werden?		
<input type="checkbox"/>	Lohnt sich der Einsatz von Präsentationstechnik, zum Beispiel Präsentationskarten?		
Feedback geben*			
<input type="checkbox"/>	Ist die Situation für das Feedback angemessen?		
<input type="checkbox"/>	Werden konkrete, neutrale Beschreibungen gegeben?		
<input type="checkbox"/>	Erfolgt eine direkte Ansprache?		
<input type="checkbox"/>	Wird positives Feedback geboten?		
<input type="checkbox"/>	Wird negatives Feedback geboten?		
<input type="checkbox"/>	Werden Affekte und Selbstwerterhaltung beachtet?		
Beobachtung nachbereiten**			
<input type="checkbox"/>	Ist ein weiteres Debriefing nach 5E sinnvoll?*		
<input type="checkbox"/>	Welche Konsequenzen sind für die nächsten Beobachtungen zu ziehen?		

* siehe dazu eigene Checkliste zum Feedback, ** siehe dazu eigenes Tool zum 5E-Debriefing

16.8 Strukturierte Beobachtung: Beobachtungsinstrumente: Checkliste

Checkbox	Check	Notizen
Beobachtungsinstrumente		
<input type="checkbox"/>	Strichlisten	
<input type="checkbox"/>	Chronologische Protokolle	
<input type="checkbox"/>	Narrative Protokolle	
<input type="checkbox"/>	Checklisten	
<input type="checkbox"/>	Ablaufschemas	
<input type="checkbox"/>	Kriterienkataloge	
<input type="checkbox"/>	Kriterienraster	

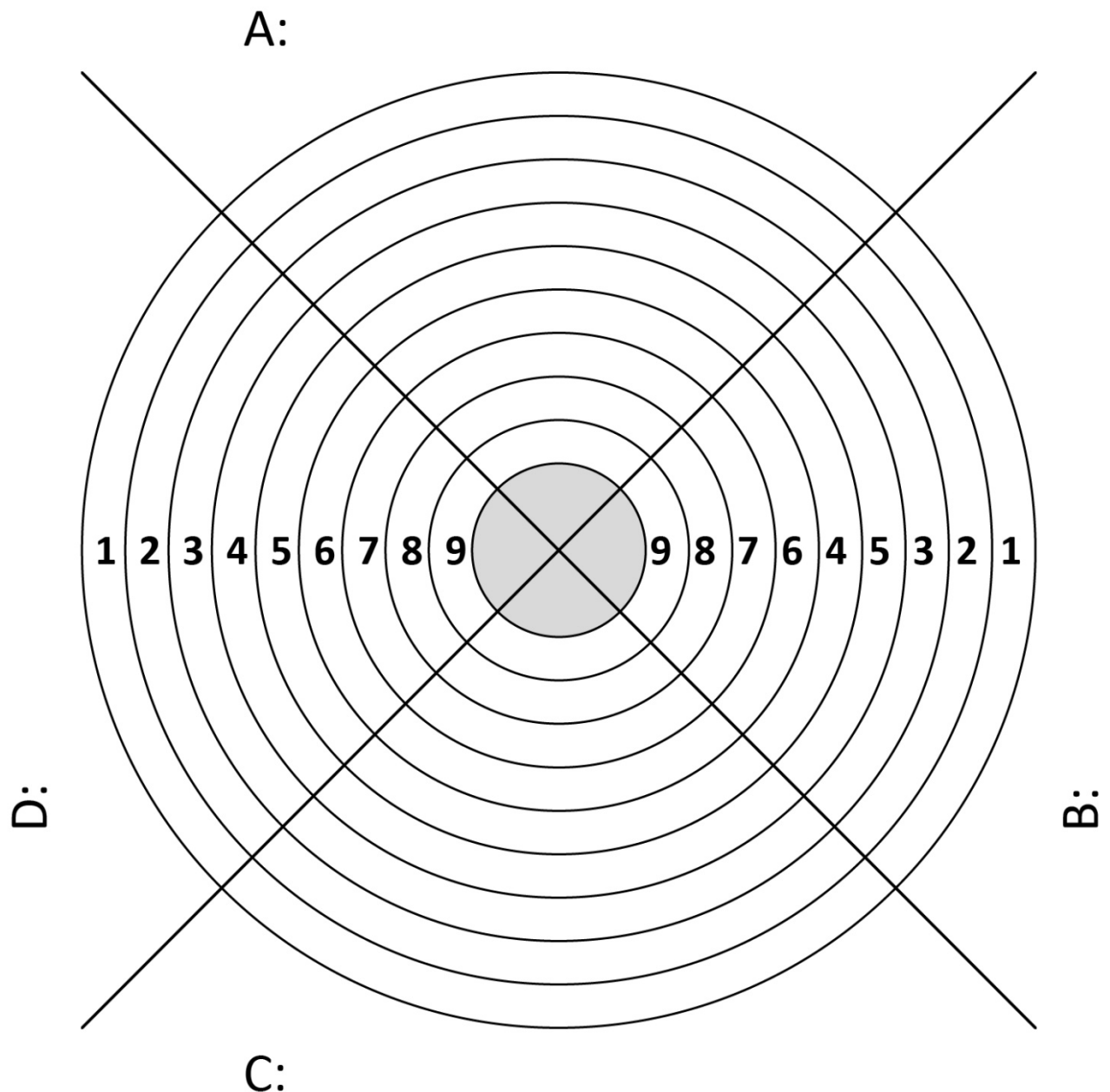
16.9 Unterrichtsnachbesprechung: Checkliste

Checkbox	Check	Prüffrage	Notizen
Zielgruppenanalyse vornehmen			
<input type="checkbox"/>	Ist der Verlauf der bisherigen Kompetenzentwicklung des Unterrichtenden bekannt?		
<input type="checkbox"/>	Ist bekannt, wo die bzw. der Unterrichtende momentan in ihrer Kompetenzentwicklung steht?		
<input type="checkbox"/>	Sind die persönlich-beruflichen Ziele der bzw. des Unterrichtenden bekannt?		
<input type="checkbox"/>	Gibt es weitere Informationen zur bzw. zum Unterrichtenden, die im Vorfeld der Nachbesprechung bekannt sein sollten?		
Basis der Unterrichtsnachbesprechung herstellen			
<input type="checkbox"/>	Beruht die Unterrichtsnachbesprechung auf einer strukturierten Beobachtung?*		
<input type="checkbox"/>	Wird die Unterrichtsplanung (Unterrichtsentwurf, ggf. Verteilungsplan) bei der Unterrichtsnachbesprechung berücksichtigt?		
Angemessener Rahmen der Nachbesprechung sicherstellen			
<input type="checkbox"/>	Besteht ein hinreichender Abstand zwischen durchgeführten Unterricht und der Nachbesprechung, die der bzw. dem Unterrichtenden hinreichend Raum für Selbstreflexion und Erholung geboten hat?		
<input type="checkbox"/>	Steht ein störungsfreier, ruhiger Raum mit gutem Rauml原因 zur Verfügung?		
Ablauf der Unterrichtsnachbesprechung transparent gestalten			
<input type="checkbox"/>	Ist der Ablauf der Unterrichtsnachbesprechung bekannt bzw. wie wird er bekanntgegeben bzw. mit dem bzw. der Unterrichtenden vereinbart?		
<input type="checkbox"/>	Berücksichtigt der Ablauf die Besprechung von didaktischen Elementen, etwa drei bis fünf Schwerpunkten?		
<input type="checkbox"/>	Berücksichtigt der Ablauf die Informationsbedürfnisse des Unterrichtenden?		
Wissensbezüge sichern & Unterrichtsnachbesprechung zu konkreten Ergebnissen führen			
<input type="checkbox"/>	Wird das Wissen von Praktikerinnen und Praktikern aus der Schule eingebunden?		
<input type="checkbox"/>	Wird das wissenschaftliche Wissen eingebunden?		
<input type="checkbox"/>	Werden Alternativen erarbeitet?		
<input type="checkbox"/>	Werden der bzw. dem Unterrichtenden Tipps für die weitere Arbeit geboten?		
<input type="checkbox"/>	Werden ggf. Vereinbarungen mit der bzw. dem Unterrichtenden getroffen?		
Beteiligte beteiligen			
<input type="checkbox"/>	Hat die bzw. der Unterrichtende ausreichend Gelegenheit zu Statements?		
<input type="checkbox"/>	Ggf.: Haben Mitstudierend bzw. Peers haben ausreichend Gelegenheit zu Statements?		
<input type="checkbox"/>	Hat die erfahrene Lehrkraft ausreichend Zeit für Statements?		
Kompetenzen adressieren			
<input type="checkbox"/>	Beruht die Unterrichtsnachbesprechung auf einem Kompetenzmodell und werden globale, pauschale Aussagen vermieden?		
<input type="checkbox"/>	Berücksichtigt die Unterrichtsnachbesprechung Kompetenzen im Bereich der fachwissenschaftlich-fachinhaltlichen Kompetenz des Unterrichtenden?		
<input type="checkbox"/>	Berücksichtigt die Unterrichtsnachbesprechung Kompetenzen im Bereich der didaktische Kompetenz des Unterrichtenden		

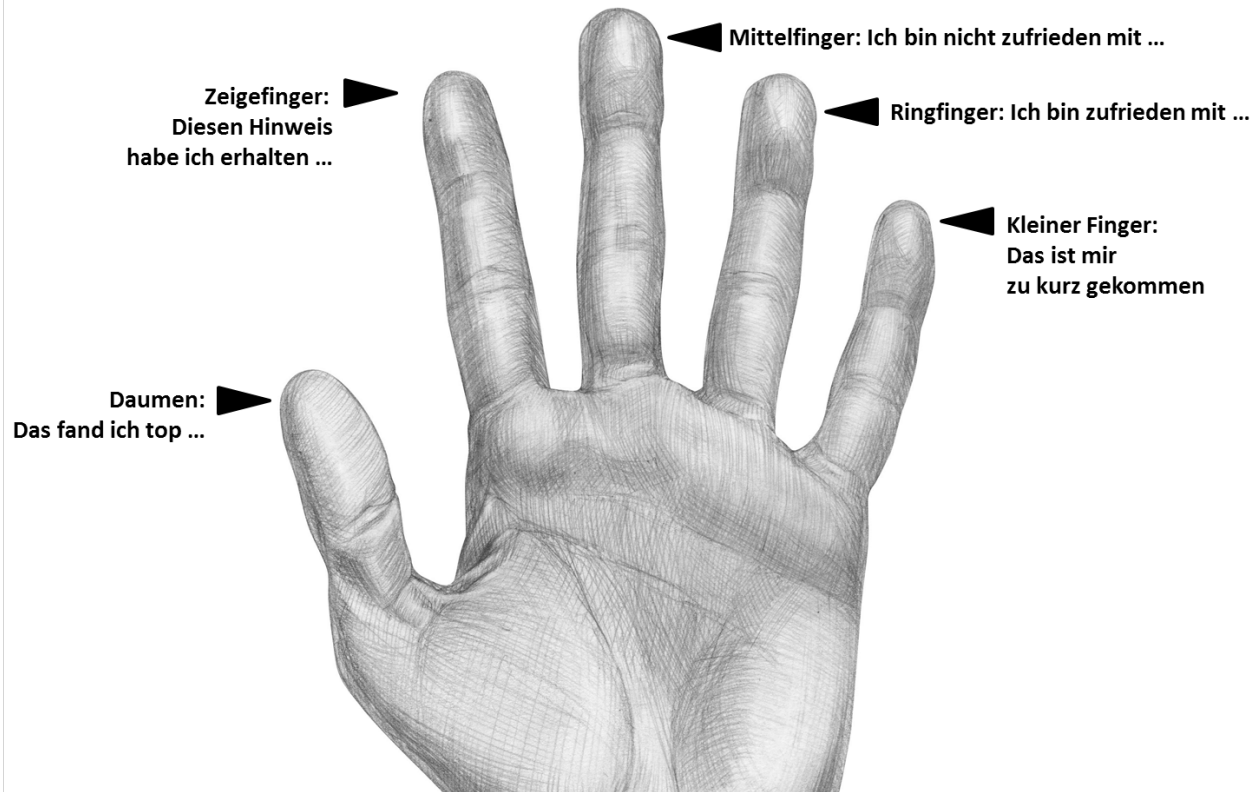
Feedbackstandards sichern**		
<input type="checkbox"/>	Ist die Situation für das Feedback angemessen?	
<input type="checkbox"/>	Werden konkrete, neutrale Beschreibungen gegeben?	
<input type="checkbox"/>	Erfolgt eine direkte Ansprache?	
<input type="checkbox"/>	Wird positives Feedback geboten?	
<input type="checkbox"/>	Wird negatives Feedback geboten?	
<input type="checkbox"/>	Werden Affekte und Selbstwerterhaltung beachtet?	
<input type="checkbox"/>	Was sollte bei der Veröffentlichung der Daten gegenüber dem bzw. der Beobachteten berücksichtigt werden?	
<input type="checkbox"/>	Lohnt sich der Einsatz von Präsentationstechnik, zum Beispiel Präsentationskarten?	
Ggf. Bewertung eröffnen		
<input type="checkbox"/>	Erfolgt die Bewertung nach vorher bekannten, schriftlich ausformulierten Bewertungskriterien?	
<input type="checkbox"/>	Wird die Ausprägung dieser Bewertungskriterien der bzw. dem Unterrichtenden rückgemeldet?	
Unterrichtsnachbesprechung abschließen		
<input type="checkbox"/>	Wird die Situation aufgeräumt?	
<input type="checkbox"/>	Werden die Ergebnisse der Unterrichtsnachbesprechung festgehalten?	
<input type="checkbox"/>	Erfolgt ein Ausblick, beispielsweise auf weitere Unterrichtsnachbesprechungen?	

* siehe dazu eigenes Tool zur strukturierten Beobachtung, ** Siehe dazu Tool zum Feedback

16.10 Evaluationsmethoden: Zielscheibe: Vorlage



16.11 Evaluationsmethoden: Fünf-Finger-Feedback: Vorlage



16.12 Evaluationsmethoden: Müller-Feedback: Vorlage

GRÜN	GELB	ROT
1 😊	1 😊	1 😊
2	2	2
3	3	3
4 😊	4 😊	4 😊
5	5	5
6 😊	6 😊	6 😊

Quelle: Müller, M. (Ohne Jahr). Das Unterrichtsklima messen, pflegen und verbessern: Eine Kurzanleitung für die Unterrichtspraxis auf Basis einer wissenschaftlichen Studie. Nürnberg

